

التفكير

برامج تعليمه وأسابيل قياسه

الاستاذ الدكتور

هناء رجب حسن



دار الكتب العلمية
للطباعة والنشر والتوزيع

دار الكتب العلمية
للنشر والتوزيع





التفكير
برامج تعليميه وأصاليه قياسه



التفكير

برامج تعليمه وأساليبه قياسه

تأليف

الأستاذ الدكتور

هناء رجب حسن

الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية

رئيس قسم التربية الخاصة

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ

دار الكتب العلمية
للطباعة والنشر والتوزيع

مكتبة الإمام العربي للنشر والتوزيع

حسن، هناء رجب

التفكير تعليمه وأساليب قياسه/هناء رجب حسن - عمان، مكتبة

المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2013

() ص

2013/3/926 ر.ا.

الواصفات: /التفكير//التعلم/

- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

جميع حقوق الطبع محفوظة

سمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المادة بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

عمان - الأردن

reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or by any means without prior permission in writing of the publisher.

الطبعة العربية الأولى

2014م - 1435هـ



بغداد - شارع المثمن - هاتف ٤١٦٧٥٨٤
darkotbalmya@yahoo.com
darkotbalmya@gmail.com



عمان - وسط البلد - شارع السلط - مجمع القمص التجاري
هاتف 4632739 ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن
عمان - شارع الملكة رانيا العبد الله - مقابل كلية الزراعة -
مجمع زهدي حصة التجاري
www.muj-arabi-pub.com
Email: Muj_pub@hotmail.com

ISBN 978-9957-83-263-6 (رقم)



المحتويات

الصفحة

الموضوع

7	المقدمة.....
	الفصل الأول
	مفهوم التفكير
11	مفهوم التفكير.....
14	طبيعة التفكير.....
22	مستويات التفكير.....
	الفصل الثاني
	التفكير الناقد
33	مفهوم التفكير الناقد.....
36	علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى.....
47	معايير التفكير الناقد.....
50	تعليم الطالـب التفكير الناقد.....
	الفصل الثالث
	التفكير الإبداعي
59	مفهوم التفكير الإبداعي.....
66	مراحل التفكير الإبداعي.....
68	قدرات التفكير الإبداعي.....
88	علاقة التفكير الإبداعي بعدد من المتغيرات.....
105	نظريات التفكير الإبداعي.....
119	العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي.....
126	عوامل تنمية التفكير الإبداعي.....
136	خصائص الطلبة المبدعين.....

الفصل الرابع

أساليب التدريب على التفكير الإبداعي

142	طرائق التدريب على التفكير الإبداعي.....
158	مميزات العصف الذهني ونماذجه.....
173	استراتيجية حل المشكلات.....
191	تقنيات التفكير الست.....
210	خصائص التعلم الإبداعي.....

الفصل الخامس

قياس التفكير الإبداعي

217	مبادئ توراتس للتفكير الإبداعي.....
218	قياس التفكير الإبداعي.....
218	أولاً: (1) اختبارات توراتس للتفكير الإبداعي.....
222	ثانياً: مقاييس السمات.....
223	ثالثاً: اختبار إيرابان وجلين للتفكير الإبداعي.....

الفصل السادس

برنامج تعليم التفكير

232	برنامج كورت.....
281	برنامج حل المشكلات وفق نظرية تيريز.....
285	برنامج هاملتون.....
286	برنامج المواهب غير المحدودة.....
287	المصادر.....

المقدمة

التطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات العربية منذ مطلع القرن الحادي والعشرين أسوة بالمجتمعات الغربية التي تتسابق في الصناعة والانتاج والابداع في مجالات الحياة المختلفة نتيجة التقدم المعرفي والعلمي المتلاحق، ألزمت كل المتحررين من الحياة التقليدية والمتحمسين للنهوض بواقع الامة وضرورة الاسراع والمبادرة الى تحديث أساليب وانماط التفكير لدى الافراد والمؤسسات والتركيز بطرائق مختلفة كتأليف الكتب واصدار المنشورات وعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل التدريبية التي تنصدي الى واحد أو أكثر من الموضوعات المتعلقة بالتفكير.

وقد لاحظنا بعد عشرات السنين من ممارسة التدريس الجامعي والاتصال بالمراكز البحثية والمؤسسات العلمية والثقافية المنتشرة في عموم الوطن العربي، أن الطابع المعرفي العام السائد لدى مجتمعاتنا هو الأسلوب التقليدي العضوي في التفكير وهو الامر الذي سبب ضعفاً أو تباطؤاً في استخدام واستثمار انماط ومهارات التفكير التي نمتلكها كسائر البشر في الأوطان المتقدمة؛ وهو ما سبب أيضاً توقفاً تاماً في عجلة الانتاج كمياً ونوعياً.

من هنا اعتقد وكني أمل وتفاؤل أن المكتبة العربية وقرائها سوف يرحبون بهذا الكتاب ترحيباً كبيراً، كونه يسلم الضوء على المهم من حقول التربية والتعليم منذ مطلع القرن الحالي وهي موضوعات التفكير الانساني " مفهومه، وانماطه، ومهاراته، وبرايمع تعليمه، وأساليب قياسه" والذي عدّه المختصون بأنه خلاصة النشاط المعرفي وذخيرته.

وقد انبثقت فكرة تأليف الكتاب وتبويب محتويات فصوله اجابة لتساؤلات عدة منها:

- يجب الفصل الاول عن تساؤلات عدة : ماهو التفكير؟ وما طبيعته؟ وما أكثر المستويات النظرية شيوعاً.
- اما الفصل الثاني فيجب على تساؤلات منها : ما المقصود بالتفكير الناقد؟ وما علاقته بأنماط التفكير الاخرى؟ وما خصائص الفكر الناقد؟ وما الاساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمه وتطويره؟
- والفصل الثالث كان يجب على تساؤلات منها : ما المقصود بالتفكير الابداعي؟ وما ابرز مهاراته؟ وما علاقته بأنماط التفكير الاخرى؟ وما النظريات التي تناولته؟ وكيف نعلمه ونطوره؟
- والفصل الرابع كان يجب على تساؤلات تخص : الاساليب وطرائق تعليم التفكير؟ وما هي اهم برامج تعليم التفكير الابداعي العالمية؟
- اما الفصل الخامس فانه يجب على الاسئلة التي تخص اساليب وطرائق قياس نمط التفكير الابداعي ومهاراته مع عرض لاهم الاختبارات العالمية التي تخصه.
- وكان الفصل السادس محاولة للاجابة عن تساؤلات عدة: ما هي البرامج التي نتمكن من خلالها من تعيم انماط التفكير داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؟ وبصورة مباشرة وغير مباشرة؟

وختاماً فاني احمد الله تعالى على تأييده وعونه الدائم لي لا سيما في انجاز هذا الكتاب، واتمنى ان يكون نافعا وان يستفيد منه الباحثون والقراء والمعلمون العرب على قدر الجهد والعناء الذين بذلوا فيه.

المؤلفة

» الفصل الأول «

مفهوم التفكير

Thinking concept





الفصل الاول

مفهوم التفكير

Thinking concept

مفهوم التفكير..

التفكير أمر مألوف لدى الناس ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم وأشدّها استعصاء في التعريف، إن التفكير بمعناه العام يشير إلى البحث عن المعنى سواء كان هذا المعنى موجوداً بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهراً، ونحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من متفرقات موجودة.

إن أصل كلمة التفكير في اللغة يشتق من (فكر) وهو أعمال الخاطر في الشيء والتفكر اسم، والتفكير هو التأمل (ابن منظور، 1998: 307) والتفكير أعمال العقل في العلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقولون فكر في مشكلة أي عمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها (مجمع اللغة العربية، 1962: 698) وهو أعمال النظر في الشيء (الفيروز آبادي، 1998: 111) أما اصطلاحاً هو مفهوم مجرد ومعتقد يعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري - ويشتمل على أبعاد ومكونات متشابكة هي:

- (أ) عمليات معرفية معقدة.
- (ب) بمعرفة خاصة بمحتوى المادة.
- (ج) استعدادات وسمات شخصية.

وقد عرف جون ديوي (John Dewy) التفكير بأنه طريقة منهجية منظمة لحل مشكله أو أزمة موجودة، وقد ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها، فهو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها (قطامي، 2001: 14).

وقد عرف دي بونو (De bono 1998) التفكير بأنه: استكشاف مترو للخبرة من أجل الوصول الى الهدف، وهذا قد يكون الفهم واتخاذ القرار التخطيط وحل المشكلات والحكم على شئ، وأنه المهارة العملية التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة (De- Bono, 1998: 42).

اما قطامي 1990 فقد عرفه بالطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ويخزنها ويدمجها في مخزونه المعرفي (قطامي، 1990: 108).

وقد عرفته (Costa 1991) بأنه اجراء عمليات عقلية للمدخلات وعمل مراجعات ادراكية لهذه المدخلات للوصول الى نهاية محددة، من خلال استخدام الاستدلال والاستنباط، واعطاء قيمة لهذه الافكار (Costa, 1991: 23).

ويرى ويلبرج 1995 التفكير بأنه عمل مهاري يتكون من عدة عمليات او مهارات معرفية منفصلة وغير مرتبطة تستعمل بعد تجميع او ضم بعضها لتحقيق النتيجة او الهدف المطلوب، ويتطلب امور كثيرة منها على سبيل المثال (تحليل البيانات، بناء الفرضيات، تقويم المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع، الدقة، التوصل الى النتائج عن طريق فرضيات صحيحة) (ويلبرج، 12، 1995)، اما حبيب 1995 فيرى ان التفكير عملية عقلية معرفية عليا تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الاخرى كالدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلها اتجهنا من المحسوس الى المجرد كلما كان التفكير اكثر تعقيدا (حبيب، 1995: 37).

كما اورد الحسن 1995 بان التفكير عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من اجل الحصول على حلول دائمة او مؤقتة لمشكلة ما، وهي عملية مستمرة في الدماغ ولا تتوقف او تنتهي طالما ان الانسان في حالة يقظة (الحسن، 1995: 78).

ويؤكد نشواني 1996 ان التفكير هو نوع من التنظيم الادراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الاسلوب الذي يتبعه المتعلم في ادراك المنشآت التي يتضمنها مجاله الادراكي (نشواني، 1996:22).

أما الحارثي 2001 فعرف التفكير بأنه اي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة او اتخاذ قرار او محاولة فهم لموضوع، وبعد التفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وصي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي (الحارثي، 2001:12).

على حين عرفه (هايمان وزميلها سلوميكانكو، 2002) بأنه عبارة عن عملية نشطة تشتمل على احداث كثيرة تتراوح ما بين الاحلام اليومية العادية والبسيطة الى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وانها تشكل واعزاً داخلياً مستمراً ومصاحباً لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة (دناوي، 2008:15)، وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير إلا انها تلتقي في خصائص مشتركة منها:

- ان التفكير يحدث داخليا في الدماغ ويمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر للفرد.
- استخدام العقل بفاعلية عالية.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع والتفكير الفعال غاية يمكن الوصول اليها بالتدريب والمران.
- يعد التفكير فعالاً اذا استند الى افضل المعلومات الممكن توافرها أو استرشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- توفر الفرص للتدريب على صنع القرارات.
- التفكير يمكن تعلمه.
- الاعتماد من القفز إلى النتائج.
- تقويم الأدلة المتوفرة ومصادر المعلومات.

يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) ولكل منها خصوصي (قطامي، 2001:15) نستنتج من تعريفات التفكير أنها تختلف باختلاف النظريات ومنها:

ان أصحاب المدرسة السلوكية يرون بوجوب تعامل علم النفس مع سلوكيات تجريبية ملحوظة، وبما ان التفكير عملية معرفية داخلية لا علاقة لها بالسلوك ولا يمكن ملاحظتها مباشرة لذا لا يمكن ان يكون جزءاً من علم النفس.

اما أصحاب المدرسة المعرفية فيرون ان السلوك ما هو إلا تنمية للتفكير، ومن ثم يرون وجوب ربط التعريفات النفسية بالميكانيكيات التي تكون السلوك (Mayer, 1983).

هناك من الباحثين من ركز على الاساس البيولوجي للتفكير مفسراً الوعي والعمليات العقلية تفسيراً مادياً يرتبط بعمل الخلايا العصبية في المخ على اعتبار أن التفكير هو عمل المخ البشري وهو كالمشبح في الآلة (الكفاي، 1997:3).

طبيعة التفكير:

يمكن الإشارة إلى أن التفكير وحل المشكلات عمليتان غير منفصلتين تماماً، إذ أن عمليات التفكير في مجموعها تتضمن حل المشكلة كما تستند مكل عمليات حل المشكلة تقريباً إلى شكل من اشكال التفكير.

ويتميز النشاط العقلي الذي يطلق عليه التفكير بخاصيتين هما:

1. أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة ولكن يمكن الاستدلال عليه من الأداء.
2. التفكير نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز واستعمالها.

أن تصنيف عمليات التفكير عند بلوم مثلها بشكل تسلسل هرمي تقليدي، ففي عام 1956، قام بنيامين بلوم بتأليف Taxonomy of Educational Objective وتم تعديل المجال العربي وشرحه للتفكير المكون من ستة مستويات بنطاق واسع وتم استخدام كل منها في سياقات غير معدودة، وتم تنظيم قائمته الخاصة بالعمليات المعرفية بدءاً من أبسط العمليات وهي استرجاع المعرفة حتى أعقد العمليات وهي إصدار أحكام بخصوص قيمة وفائدة فكرة ما.

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية (التقليدي):

المهارة	التعريف	الكلمات الأساسية
المعرفة	استرجاع المعرفة	يُعرف ويصف واسم وتسمية ويتعرف وينتج ويتبع
الاستيعاب	فهم المعنى وصياغة مفهوم ما	يلخص ويحول ويدافع ويعيد صياغة ويفسر ويضرب أمثلة
التطبيق	استخدام المعلومات أو المفهوم في موقف جديد	يبني ويصنع ويشيد ونموذج ويتنبأ ويعد
التحليل	تقسيم المعلومات أو المفاهيم إلى أجزاء لفهمها بالكامل	يقارن ويصنف ويقسم ويميز ويحدد ويفصل
التركيب	تجميع الأفكار سوياً لتكوين شيء جديد	يصنف ويعمم ويعيد بناء شيء جديد
التقويم	إصدار أحكام بخصوص قيمة ما	يقدّر وينقد ويحكم ويبرر ويجادل ويؤيد

يختلف عالم اليوم عن العالم الذي انعكس في تصنيف بلوم في 1956، وعلى الرغم من هذه الحقيقة، تعلم المعلمون قدرًا كبيراً حول كيفية تعلم الطلاب وممارسة المدرسين التدريس وأدركوا الآن أن كلا من التدريس والتعلم لا يقتصران على التفكير فقط، فهما يشعلان مشاعر ومعتقدات الطلاب والمدرسين وكذلك البيئة الاجتماعية والثقافية للفصل الدراسي.

في حين صنف جروان 2002، وفخرو 2002، وسويد 2003، والبنسا وآخرون 2005، وصبيدات وأبو السמיד 2005، جمل 2005، عمليات التفكير Thinking Operations التي ما يأتي:

- المقارنة Comparison: وهي الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر والظواهر والعلاقات.
- التصنيف Assorting: وهي تجميع الأشياء والظواهر على أساس ما يميزها من معالم مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة.
- التنظيم Systematization: وهي العملية التي يتم من خلالها ترتيب فئات الأشياء في نظام وفقاً لما يوجد بين الفئات من علاقات متبادلة.
- التجرد Abstraction: تعني أعمال الفكر على أساس ما يميز الموضوع من خصائص أو معالم عامة أساسية.
- التعميم Generalization: ويقوم على استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للشيء أو الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف وأشياء أخرى تشترك في هذه الخاصية.
- الارتباطات المحسوسة Concretization: يتطلب التفكير عادة عمليات عقلية عكسية، وهي الانتقال مرة أخرى من التجرد والتعميم إلى الواقع المحسوس، وهذا الارتباط بين المجرد والمحسوس يمثل شرطاً مهماً للفهم الصحيح للدافع لأنه لا يسمح للتفكير الملموس.
- التحليل Analysis: وهو العملية العقلية التي يتم بها تجزئة الظاهرة الكلية المركبة إلى مكوناتها الجزئية، وتتضمن تحديد الخصائص والمكونات والتمييز

بين الأشياء والتعرف إلى خصائصها، وتحديد العلاقات والأنماط والتعرف إلى طرق الربط بين المكونات.

التركيب Synthesis: وهو عكس عملية التحليل، ويقصد بها العملية العقلية التي يتم من خلالها إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحددت في عملية التحليل، أي هي عملية الحصول على مفهوم كلي من حيث أنها تتألف من أجزاء مترابطة.

- الاستدلال Reasoning: يقوم الاستدلال العقلي على استنتاج صحة حكم معين من بين مجموعة من الأحكام ويؤدي الاستدلال الصحيح إلى تحقيق الثقة في ضرورة وحتمية النتائج التي يتوصل إليها.

والاستدلال يكون على نوعين:

الاستنباط Deduction: وهي عملية منطقية تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهّد الطريق للوصول إلى استنتاج محتم، بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة النتائج من مقدمات نسلم بها، وتكون المقدمات عادة أعم من النتيجة، فلا بد أن يكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقاً ولذلك يشيع تعريف الاستنباط بأنه الاستدلال الذي ينتقل من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص، والاستنباط عكس الاستقراء، ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي:

الفروض (المقدمات):

- جميع النباتات تتكاثر.
- جميع الحيوانات تتكاثر.

الاستنتاج:

- جميع الكائنات الحية تتكاثر.

إن الهدف من البرهان الاستنباطي هو تقديم دليل يتبعه ويترب عليه بالضرورة استنتاج مقصود بعينه، أما صدق البرهان من عدمه فيمكن تحديده بصورة أساسية عن طريق فحص بنائه أو مكوناته، فالبناء الذي لا يحقق الاستنتاج يجعل البرهان زائفاً حتى لو كانت فروضه أو مقدماته صادقة.

مثال:

الفروض / المقدمات

جميع الكلاب حيوانات

جميع القطط حيوانات

الاستنتاج: إذن جميع الكلاب قطط.

أبسط أشكال البرهان الاستنباطي: تلك التي تأتي على صورة قياس منطقي افتراضي، وتتكون من فرض رئيس أو مقدمة كبرى وفرض فرعي أو مقدمة صغرى ونتيجة مستنبطة منها، ومن الأشكال الصحيحة للقياس المنطقي الافتراضي:

أن يأتي الفرض الفرعي مؤكداً لمقدمة الفرض الرئيس:

مثال: فرض رئيس / مقدمة كبرى:

إذا أمطرت تكون السماء ملبدة بالغيوم، فرض فرعي مؤكداً للمقدمة الكبرى: السماء تمطر. النتيجة: إذن السماء ملبدة بالغيوم.

ان يأتي الفرض مناقضاً للشق الثاني من الفرض الرئيس المترتب على مقدمته.

مثال: فرض رئيس: لو أخذ خالد الدواء لكان شفي.

فرض فرعي مناقضاً للشق الثاني: لم يشف خالد

نتيجة: إذا لم يأخذ خالد الدواء.

إن استعمالنا لأسلوب الاستدلال الاستنباطي يفوق كثيراً ما قد يتبادر للذهن، ذلك أن الكثير مما يعرفه كل واحد منا قد تم تعلمه عن طريق الاستنباط من أشياء أخرى نعرفها، ولو أن معرفتنا مقصورة على ما تعلمناه بشكل مباشر وصريح لكانت بلا شك محدودة جداً وكيفاً.

إن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية:

- استعمال المنطق.
- التعرف على المتناقضات في الموقف.
- تحليل القياس المنطقي.
- حل المشكلات القائمة على العلاقات المكانية.

الاستقراء Induction: ويقصد به الاستنتاج، وهو العملية الاستدلالية التي بها نتوصل الى نتيجة عامة من ملاحظات جزئية هامة معينة، وفي عملية التفكير الاستقرائي يبدأ بملاحظة الجزئيات والوقائع المحسوسة ونعرف على دلائلها لكي نصدر نتيجة عامة يمكن تعميمها على الفئة التي تنتمي اليها هذه الجزئيات. فلو شاهدت في طريقي سيارتي أجرة صفيرتين تقطعان إشارة ضوئية حمراء، ثم وصفت ذلك لصديق لك وأنهيت كلامك بالقول: "جميع سائقي سيارات الأجرة الصفيرة مستهترون لا يراعون الإشارات الضوئية"

فإنك تكون قد تجاوزت حدود المعلومة التي انطبقت في حقيقة الأمر على سائقين فقط. وعممتها على فئة سائقي الأجرة الصغيرة دون استثناء ما توصلت له استنتاج استقرائي لا يمكن ضمان صحته بالاعتماد على الدليل المتوافر بين يديك وأقصى ما يمكن أن يبلغه استنتاج كهذا هو الاحتمالية في أن يكون صحيحاً.

إن التفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاكتشاف القواعد والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة. وعوضاً عن تجنب الاستقراء، علينا أن نجعل استنتاجاتنا صادقة إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك بالحد من إطلاق التعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفاً من الوقوع في الخطأ.

مكونات عملية الاستقراء:

- تحليل المشكلات المفتوحة.
- تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالنسب.
- التوصل إلى استنتاجات.
- الاستدلال التمثيلي.
- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب ذلك البحث بين السطور تفسير العبارات والأسباب والأدلة المؤيدة منها والمخالفة والخصائص والعلاقات والأمثلة.
- إعادة تركيبها أو صياغتها وحلها، وقد تأخذ هذه العملية عدة أشكال من بينها:
- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي.
- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال الرياضي أو العددي.
- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني.

- حل مشكلات تنطوي على استبصار أو حدة الذهن.

أما مارزانو 2004 فقد أورد ثمانية عمليات للتفكير وهي: الفهم، تكوين المفهوم، حل المشكلات، صناعة القرارات، البحوث، الإنشاء، التعبير الشفوي.

وهي عمليات متداخلة لا يمكن فصل واحدة عن الأخرى، فالعمليات الثلاثة الأولى موجهة نحو اكتساب المعرفة وتكوين المفاهيم وهي أساس العمليات الأخرى، فمثلاً "عندما يواجه الطلاب محتوى جديداً ينبغي عليهم الاستناد إلى المفاهيم الأساسية، قبل أن يتمكنوا من فهم عميق للمعلومات، والعمليات الأربع حل المشكلات وصناعة القرارات والبحوث والإنشاء تبنى عادة على العمليات الثلاث الأولى وذلك لأنها تعني بإنتاج المعرفة أو تطبيقها وبعد النقاش الشفوي بمثابة عملية لاكتساب المعرفة وإنتاجها (مارزانو، 2004: 87)

وعمل عدة أخصائيين في علم النفس المعرفي على جعل التصنيف الأساسي لمهارات التفكير ملائماً ودقيقاً بشكل أكبر. ولفت مارزانو (2000) النظر إلى نقد تصنيف بلوم أثناء عمله على تطوير تصنيفه الخاص بالأهداف التعليمية. فلا يساند البحث البنية الأساس للتصنيف الذي يبدأ بأبسط مستوى للمعرفة وينتهي بأصعب مستوى من مستويات التقييم وتتألف كل مهارة تحتل مكانة أعلى في التصنيف ذي التسلسل الهرمي من المهارات الأقل منها، بمعنى أن الإدراك يتطلب المعرفة والتطبيق يتطلب الإدراك والمعرفة وما إلى ذلك. ويرى مارزانو أن هذا ببساطة لا يمثل حقيقة العمليات المعرفية في تصنيف بلوم.

وافترض مبتكرو عمليات التفكير الست الأصلية أنه يمكن تمييز المشروعات المعقدة لأنها تتطلب إحدى العمليات أكثر من احتياجها للعمليات الأخرى. فالمهمة تعتمد في الأصل مهمة "تحليل" أو "تقويم". وقد تم إثبات عدم صحة ذلك مما يوضح سبب الصعوبة التي يواجهها المعلمون في تصنيف الأنشطة وتحدي صعوباتها

وتعلمها باستعمال التصنيف، ويحاول اندرسون (2000) البرهنة على أن كافة الأنشطة التعليمية المعقدة تتطلب استعمال المهارات المعرفية المختلفة والمتعددة،

ويتضمن تصنيف بلوم نقاط قوة وضعف مثل أي نموذج نظري، وتتمثل نقطة القوة في احتواء هذا التصنيف على موضوع مهم جداً فيما يتعلق بالتفكير ووضع بنية موضوعاته على هذا الأساس الذي يمكن للممارسين استعماله. وإن هؤلاء المدرسين - الذين يحتفظون بقائمة محضرات بصيغة السؤال تتعلق بالمستويات المختلفة لتصنيف بلوم - يشجعون - بلا شك - طلابهم على ممارسة مهارات التفكير العليا أكثر من هؤلاء المدرسين الذين لا يحتفظون بهذه الآلية. وعلى الجانب الآخر، يمكن لأي شخص عمل مع المعلمين في تصنيف الأسئلة وتعلم الأنشطة حسب ما هو وارد في التصنيف أن يشهد بصحة وجود قدر ضئيل من الإجماع على ما تعنيه المصطلحات البديهية مثل "التحليل" أو "التقويم". علاوة على ذلك، يتعذر الرصد بين عدد كبير من الأنشطة الجديرة بالاهتمام مثل المشكلات والمشروعات الحقيقية والتصنيف وسيؤدي محاولة إجراء ذلك إلى التقليل من كفاءته كفرص للتعلم.

ويحتاج الفرد للقيام بهذه العمليات تطوير مهارات التفكير الأساس والمركبة. وقد صنف العلماء أيضاً "التفكير الابداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار بعمليات التفكير المركبة لأنها تتطلب الكثير من مهارات التفكير بما فيه مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط.

مستويات التفكير:

ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير استناداً إلى أن مستوى التعقيد في التفكير، حيث يتضمن كل مستوى مجموعة من مهارات التفكير باعتبارها عمليات محددة تمارس وتستعمل عن قصد في معالجة المعلومات كالتطبيق والتحليل والتمييز والمقارنة والتصنيف والتفسير.....

وقد ميز نيومان (Newman 1995) بين مستويات التفكير الدنيا والعليا، حيث استخلص أن:

مستويات التفكير الدنيا (الأساسية): Basic Lower-Level Thinking

تتطلب فقط التطبيق الآلي الروتيني للمعلومات المكتسبة سابقاً مثل استرجاع المعلومات المخزونة في الذاكرة والاهتمام بالأرقام في القوانين المتعلمة سابقاً وعلى العكس فإن مهارات التفكير العليا تتطلب حث التلميذ على الاستنتاج وتحليل المعلومات، كما أشار إلى نقطة مهمة وهي أن تحديد مستويات التفكير الدنيا أو العليا يعد أمراً نسبياً، فالمهام التي تتطلب مستويات دنيا من أحد الأشخاص قد تتطلب مستويات عليا من شخص آخر، وتبعاً لذلك فتحديد المدى الذي يحتاجه الفرد للتفكير في مشكلة ما يتطلب تحديداً لمستوى ذكائه.

ويمكن القول أن مستويات التفكير الأساسية هي المستويات التي تشتمل على مهارات الاسترجاع والاستظهار والمهارات الأساس البسيطة وتشمل:

1. المعرفة والاستدعاء/ وتضمن:

- الترميز: ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.
- الاستدعاء: استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

ويتلخص هذا المستوى في قدرة المتعلم على التذكر للمعلومات كما قدمت له أثناء عملية التعلم حيث يتضمن تعرف التفاصيل والحقائق والأسباب والبادئ والقوانين والتعميمات والنظريات.

2. الاستيعاب / حيث يعد هذا المستوى أدنى درجات الفهم للمادة ويتضمن ثلاث حالات هي:

- الترجمة: ويعني إعادة صياغة محتوى محدد بلغة أبسط سواء باستخدام الترميز أو الأشكال التوضيحية.
- التفسير: وتتضمن إدراك العلاقات الواردة في المعطيات المقدمة مثل تفسير الأشكال والرسوم البيانية وتعرف العلاقات المتضمنة وتحليلها.
- الاستكمال / ويقصد به محاولة تقديم استنتاجات وتنبؤات بعد استقراء المعلومات الجزئية المتوافرة، أو تقديم معلومات إضافية بناء على معلومات معطاة.

3. الملاحظة/ وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، يقصد بها استعمال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس للحصول على معلومات من شيء أو مشكلة تقع عليها الملاحظة.

4. التطبيق/ وهي مهارة خاصة بمعالجة المعلومات وتحليلها، وتتضمن استعمال المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق تعلمها في حل المشكلة، وهي ترقى بالمتعلم إلى مستوى توظيف المعلومة أو الاستراتيجية التي تعلمها في التعامل مع مواقف ومشكلات جديدة.

5. المقارنة/ وهي مهارة خاصة بتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، وتتطلب تعرف جوانب التشابه والاختلاف بين موقفين أو أكثر عن طريق فحص العلاقات فيما بينها.

6. التصنيف والترتيب/ وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، وتعني إيجاد نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وفصلها ضمن فئات لكل منها خصائص أساسية تميزها عن الفئات الأخرى.

7. التلخيص/ وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتحليله، ويقصد بها إعادة صياغة المعلومات المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق دراسة المفردات والأفكار وفصل ما هو أساس عما هو غير أساس.

8. تنظيم المعلومات/ وتتضمن هذه المهارة عرض المعلومات أو البيانات بصورة جديدة وعلى نحو يسهل معه فهمها وإدراك طبيعة العلاقات التي تربط بين أجزائها ومكوناتها والتوصل إلى استنتاجات واضحة بسهولة ويسر. وهي مهارات يتفق الباحثون على أن أجادتها أمر ضروري مثل أن يصبح الانتقال ممكناً "لواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

مستويات التفكير العليا (المركبة): Complex/Higher- Level Thinking

وتكون اعقد من مستويات التفكير الدنيا من حيث الطرق والقدرة والأداء الرياضي حيث تشتمل على مهارات التحليل والتركيب والتقويم. التي تعد مهارات أساسية في التفكير الناقد والإبداعي الذي يظهره الطالب في مواقف حل المشكلات والاستنباط الرياضي أو الاستدلال الرياضي المنطقي (الاستقرائي والاستنتاج).

وتصنف أحياناً جميع مهارات التفكير العليا ضمن قائمة واحدة يطلق عليها التحليل، حيث يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي ويتضمن حل المسائل غير الروتينية واكتشاف الخبرات، والسلوك الإبداعي الخاص بالرياضيات، وهو يختلف عن مستويات التطبيق أو الاستيعاب حيث يشمل درجة من التحويل لسياق لم يتدرب عليه الطالب، وكثير من الأهداف النهائية لتعلم الرياضيات تقع في مستوى التحليل. وتصنف الأسئلة والمسائل تبعاً لهذا المستوى إذا كانت تقيس أي مما يلي:

1. قدرة الطالب على حل مسائل غير روتينية، لا تشبه ما تم حله سابقاً، ويشمل هذه المسألة فصلها إلى أجزاء واستكشاف ماذا يمكن تعلمه عن كل جزء، وإعادة تنظيم عناصر المسألة بطرائق جديدة للوصول إلى حل.

2. قدرة الطالب على اكتشاف العلاقات، بإعادة بناء المسألة بطرائق جديدة لتشكيل العلاقات.
3. قدرة الطالب على بناء البراهين.
4. 4 قدرة الطالب على صياغة وإثبات التعميمات، أي القدرة على اكتشاف العلاقات وبناء البراهين لإقامة الدليل على الاكتشاف.

وللتفكير المركب خمسة أنواع هي:

التفكير الناقد، التفكير الابداعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير فوق المربع. Met cognition Thinking وقد اورد (paua1984) خصائص التفكير من المستوى الاعلى على النحو الاتي:

- لا تقرره علاقات رياضية لوغارتمية، بمعنى انه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة واهية بمعزل عن عملية تحليل المشكلات ويشمل على حلول مركبة او متعددة.
- يتضمن اصدار حكم او اعطاء رأي ويستعمل معايير او محكات متعددة.
- يحتاج الى مجهود ويؤسس معنى للمواقف.

ويمكن القول إن الطرق التي يستعملها المعلم الممتاز لإثارة التفكير وتعليمه، هي أنواع من التعميمات التي تمارس في الصف مؤكدة على التفكير، والمرجو أن يقوم المعلم في نهاية يومه الدراسي بمقارنة نشاطاته في ذلك اليوم مع هذه القائمة من النشاطات المثيرة للتفكير وهي: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التصنيف، التفسير، النقد.

وينذكر (هالبرن) أن مهارات التفكير العليا تتكون بصفة عامة من سلسلة من المواقف التي تحدث في العقل معتمدة على المحتوى الدراسي، وبصورة أخرى فإن حدوث هذا النوع من التفكير عن طريق معالجة المعلومات من أجل إنتاج مخرجات معينة وتبعاً لذلك فإن مهارات التفكير العليا تحتاج إلى عدة طرق لصياغة

المحتوى، على اعتبار أن الطريقة هي الأسلوب الذي يتبعه المعلم في التعامل مع مادة الدرس لتحسين وتقوية الأثر التعليمي في الطالب. (جروان، 2004:9)

تعليم مهارات التفكير:

قال الفيلسوف ديكارت (أنا أفكر، إذن أنا موجود) وكأنه أراد أن يقول بكلمات أخرى، إن الذي لا يفكر هو شخص غير موجود. ولذا، ربط التفكير وأهميته بالوجود، أي بالحياة في هذا العالم.

تُعرّف مهارات التفكير الإبداعي بأنها تلك المهارات التي تمكن المتعلم من توليد الأفكار والعمل على انتشارها، واقتراح فرضيات محتملة، كما تساعد على دعم الخيال فالتفكير، والبحث من نواتج تعلم إبداعية جديدة (سعاده 2003).

وتكمن أهمية تعلم مهارات التفكير بأن على كل فرد أن يفكر ليتعلم ويفهم ويطبق ما يفهمه في حياته.

والتفكير يبدأ لدى الأطفال في سن مبكرة، أي أنه يبدأ مع الطفل منذ نشأته في المنزل، قبل وصوله مرحلة المدرسة. والطفل الذي يجد الرعاية الكافية والمناسبة في سنواته الأولى، يكون مهياً " للإبداع في واحدة أو أكثر من مجالات الإبداع المختلفة، لدى نموه.

ومن أجل ذلك، دعا ماتشادو (1989) لبناء برنامج تعليم شامل للذكاء في فنزويلا، بحيث تغطي مستشفيات الولادة، والجمهور والمدارس والجامعات والقوى المسلحة، وأفراد الخدمة المدنية. واهتم المشروع بالطفل حتى وهو جنين في رحم أمه. فهو يُدرّبها كيف تعتني بجنينها وطفلها. فالأعوام الست الأولى من عمر الطفل ذات قيمة كبرى في حياته المستقبلية.

ويقول: " كل الأطفال العاديون موهوبون، والأطفال الموهوبون هم ليسوا أطفال عاديين، لاقوا العناية الفائقة. فإذا سمحنا للقلّة أن تُطوّر ذكاءها، فإنها، لا مناص، ستحتكر القوّة، وهناك الطغيان الأعظم".

وهو يرى أن: الخالق وهب العقل كطريق يُنير العدل. فالخالق لا يُميّز بين الناس والامتيازات من صنع البشر أنفسهم) (ماقشادو، 1989:20).

كما دعا سعاده (2003) إلى تدريس مهارات التفكير للطلبة في جميع المراحل الدراسية. ونلاحظ كذلك، أن التجارب السابقة والاهتمامات بتعليم التفكير، بدأت بتوجيه الأهمّات لرعاية أطفالهن، وهم أجنّة في بطونهن. ونعني بذلك أهميّة توصية الأهمّات أولاً، ثم المعلمين والمعلمات على اختلاف المراحل التي يُعلمون فيها، سواء كان ذلك في رياض الأطفال أو المدارس أو الكليات المتوسطة، أو حتى في الجامعات.

وان لتعليم مهارات التفكير أهميه خاصة وذلك لان المتغيرات السريعة، وتدفق المعلومات التي لا حدود لها في عصرنا الحالي، تدعونا جميعاً لأن نُفكر بطرق وأساليب جديدة، تتواءم مع هذه المتغيرات والمستجدات. والتي تُشير إلى الحاجة الماسّة إلى المبدعين، لا على مستوى الأفراد فحسب، وإنما على المستوى العام. خاصة وأن غالبية علماء النفس والباحثين التربويين، أصبحوا يُسلّمون بأن القدرة على التفكير الابتكاري شائعة بين الناس جميعاً". وان الفرق بينهم، يكمن في درجة أو مستوى هذه القدرات (عبادة، 2005:6).

لذا، فإن تعليم مهارات التفكير يُعتبر ضرورة ملحة، وحاجة أساسية من حاجات كلّ فرد، كحاجته إلى الماء والهواء والغذاء. وكما أن الفرد بحاجة إلى تعلم مهارات القراءة لكي يقرأ ويفهم ويتعلم بنفسه، وإلى تعلم مهارات الكتابة ليُعبر عن أفكاره بنفسه، وإلى تعلّم مهارات القيادة ليقود سيارته بنفسه، فهو قبل كلّ ذلك، يحتاج إلى تعلّم مهارات التفكير ليفكر بنفسه، وليحلّ مشاكله الحياتية بنفسه.

ليس هذا فحسب، فهي تساعد على المشاركة في صنع القرار، كما تساعد في تحديد الأولويات والبدائل، والمشاركة في وجهات النظر عن طريق طرح الأفكار والآراء أثناء الحوار والمناقشة. والأهم من ذلك، أنها تهيئ الفرد للتكيف مع المتغيرات الضرورية للانخراط في العمل والحياة داخل مجتمعه الخاص والمجتمع الإنساني، على حد سواء. كما تُهيئ للقيام بالأدوار القيادية والنجاح فيها. وتُساعد على التفكير المستقل، وعلى السرعة في التفكير، وعلى استقبال أفكار الآخرين وفهمها وقبولها أو مناقشتها بطريقة علمية ومنطقية، بحيث يتقبلها الآخرون بقبول متفتحة.

» الفصل الثاني «

التفكير الناقد
Critical thinking

الفصل الثاني

التفكير الناقد

Critical thinking

مفهوم التفكير الناقد Critical Thinking Concept

توسع مفهوم التفكير الناقد بامتداده الى الحياة العامة الاجتماعية والإنسانية فأُسفر ذلك عن ظهور مقالات ناقدة لمشاكل المجتمع (www.criticalthinking.org).

ومع ان الاهتمام بالتفكير الناقد يعود الى عهد سقراط في القرن الخامس قبل الميلاد، إلا ان اهتمام التربية المعاصرة بالتفكير الناقد بدأ مع عمل جون ديوي (JON Dewey) خلال الفترة (1910 – 1939) عندما استعمل في كتابه (كيف نفكر) مصطلحات من نوع التفكير التأملّي والتساؤل التي اعتمدها في أسلوبه العلمي ثم جاء إدوارد كلاسر (Edward Glassier) وآخرون وأعطوا معنى أوسع لمصطلحات التفكير الناقد وذلك من خلال وضع اختبارات تقيس هذا النوع من التفكير وذلك خلال المدة ما بين عام (1940 – 1961) (نسرور، 1998: 281).

وقد عرفه نوافك Novak 1960 بأنه منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ويقوم هذا المنهج على الأدلة المناسبة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب بالنتيجة ويقرب بان النتائج لا بد ان تتغير في ضوء الأدلة والمبراهين (Novik, 1960: 32) كما ويعرفه وستون وكلاسر Waston & Glassir 1964 بأنه مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات ويتضمن هذا المركب:-

- اتجاهات التقصي التي تتضمن قدرة التعرف على ابعاد المشكلة وقبول الأدلة والمبراهين الصحيحة.
- المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال او المعتمدة على قواعد المنطق.

- المهارة في استعمال وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة.

(Waston&Glasser,1964:10)

اما محمود 1971 فيعرف التفكير الناقد بأنه عملية تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بموضوعات المناقشة وتقويمها والتقيد بإطار العلاقة الصحيحة التي تنتمي اليها هذه الوقائع واستخلاص النتائج منها بطريقة منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية كلها وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالانواحي العاطفية او الافكار السابقة او الاراء التقليدية (محمود،1971:115)

وعرفه (Giroux1978) بأنه مجموعة من المهارات التي يتم من خلالها تحديد المعلومات وانتقاء الحقائق وتحديد المشكلات (Giroux,1978:29) اما Mcpek 1981 فيعرفه بأنه القدرة على طرح اسئلة صائبة حول معلومات او ادعاءات لمعرفة حقيقتها وصدقها (Mcpek,1981:10).

وقد عرفه حبيب 2003 بأنه نوع من التفكير المسئول الذي ييسر عمليات الوصول للقرار ويعتمد على معايير ومحكات خاصة وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة (حبيب،2003:238).

يعرفه علي 2004 بأنه عملية عقلية تعتمد على استعمال قواعد الاستدلال المنطقي ويهدف الى اصدار الاحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الادلة والحجج المقدمة (علي،2004:10).

مكونات التفكير الناقد:

"إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة، فلا يمكن ان تتم عملية التفكير اذا فقدت احدى هذه العمليات، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات". فالمكونات هي:

- الأساس المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
- الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
- النظرية الشخصية: وهي الصيغة الشخصية التي استمدتها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعا "مميزا" له
- (وجهة نظر الشخصية). ان النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوءه محاولة تفسير الشخصية الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباين أو التناقض من عدمه.
- شعور بالتناقض أو الابتعاد: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملا "دافعا" تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
- حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد إذ يسمى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد (السيد، 1995:315)

اعتبارات جديدة في التفكير الناقد:

- أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن نتائج اختبارات الذكاء لا تعبر حقيقة عن مستوى الذكاء، وأن هناك الكثير من مظاهر الذكاء التي تؤثر في التفكير الناقد لا تقيسها اختبارات الذكاء.
- أصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة، وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.
- ان المعلومات الواردة من علم الأعصاب وتشريح الدماغ تشير إلى أن الدماغ يشبه العضلة، وكلما استعملناه أصبح أكثر فعالية.
- إن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد أن التفكير الناقد فاعل إيجابي وليس سلبي.

- إن الاهتمامات الشخصية والميول لها دور اساس وفاعل في تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير فضلاً الى العامل الجمالي والتشويق.
- زيادة الاهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات.
- التركيز على فهم وجهات النظر الأخرى واستعمال وجهات نظر مختلفة لتطوير القدرة على التفكير المنطقي، فالعقول المفكرة ليست بالضرورة متشابهة.
- الاقتناع المتزايد بفكرة "أن ليس هناك طريق واحد للحل" وفكرة "أن ليس هناك جواباً واحداً صحيحاً" بعبارة أخرى أن كل جواب صحيح في سياقه المناسب.
- الاعتراف المتزايد بفكرة الأخطاء المفيدة وبفكرة أن الفشل المرحلي هو ثمن النجاح والتطور والاقتناع بعمليات المشاركة في الخطأ والتي تساعد الآخرين على تجنب نفس الأخطاء (Alfaro Lefebvre, 1995:13)

علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى:

يرى بعض العلماء منهم بول وبيلين (Paul and Bailin) وليمان (Lipmann) إن التفكير الناقد يرتبط بشكل كبير بكثير من مهارات التفكير المختلفة وبالمصطلحات ذات العلاقة مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلة والتفكير التأملي وصنع القرار وقدرات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم وغيرها. وقد ميزوا بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة على النحو الآتي: -

1) التفكير الناقد وحل المشكلات:

إن هاتين العمليتين بينهما صلة قوية ولا بعض الحالات فإنهما متطابقتان. إن كلا من التفكير الناقد وحل المشكلات يتضمنان جانباً من الإبداع لأن كلا منهما يمكن أن يقود إلى أفكار قد تكون غير عادية وغير متوقعة، وفي الوقت نفسه مفيدة ومعقولة.

ويرى (قطامي وقطامي، 2001) أن التفكير في حل المشكلات يتضمن نوعاً من التفكير الناقد الذي يعمل على تقويم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة، أي أن العمليتين بينهما صلة قوية، ولكن من يرى أن هناك اختلاف حقيقي بين هذين المصطلحين هو في درجة التأكيد، فبينما يشير التفكير الناقد بالدرجة الأولى إلى عملية التفكير، فإن حل المشكلات يشير إلى ناتج التفكير. أو أن التفكير الناقد أقرب ما يكون إلى عملية التأمل، أما حل المشكلات فهي عملية إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة بوجه عام والمشكلات غير المألوفة بوجه خاص والتي لا تكون حلولها في متناول اليد بشكل مباشر إلا إن كلاً من هاتين العمليتين تتضمن عمليات ونواتج وعادة ما يحدث التفكير الناقد في حالة القضايا المفتوحة (أي الجدلية التي لها أكثر من حل). أما حل المشكلات فيحدث في حالة الأمور التي لها حل واحد فقط (عدس، 1998: 307-308).

إن المواقف في التفكير الناقد هي موقف من مواقف حل المشكلات وإن التي تمثل مواقف التفكير الناقد التي لا تتطلب حلاً معيناً ينهي المشكلة بقدر ما يتطلب الإجابة بنعم أو لا أو بدرجة من درجات الاحتمال عند الرد على السؤال أو مناقشة موضوع ما أو تفضيل رأي معين أو استنتاج قائم على معلومات أو وقائع معينة وتقويم هذا الاستنتاج مع بيان الأسباب (المساد، 1997: 44).

إن حل المشكلة يتضمن نوعاً من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة ونوعاً من التفكير يختلفان من حيث أن التفكير الناقد لا يعني إيجاد حل للمواقف بل يعني تفضيل رأي على آخر، أي أن التفكير الناقد يتضمن القدرة على حل المشكلة ولكنه يزيد عليها في بعض الجوانب (الشياب، 2001: 84).

2) التفكير الناقد والذكاء،

يرى بعض العلماء إن درجة الذكاء أمر أساس ومهم لتعليم الطلبة على تفكير أفضل في حين يرى بياجيه أن الفرد يمر بمراحل إنمائية وكلما نمت هذه المراحل تطور التفكير الناقد عند الفرد. وفي الواقع إن معظم الطلبة يتعلمون

التفكير بحسب درجة الذكاء وبحسب المستوى النمائي معاً ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

(الشباب، 2001، 84)

ويشير الباحث سميث (1999) Smith في مجال العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء إلى أنَّ الذكاء يؤثر بشكل فاعل في قدرة التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص إذ بينت دراسة سميث أن العلاقة بين قدرات التفكير الناقد والذكاء كانت ايجابية وقوية لدى مختلف الأعمار في السياق نفسه أشار سوارز ويكنز إلى أنَّ وجود قدر مرتفع من الذكاء متطلب أساس في تعلم مهارات التفكير الناقد.

(أبو جادو ونوهل، 2007، 257)

(3) التفكير الناقد والتفكير العلمي؛

التفكير العلمي لما هو متعارف عليه يسمى إلى فهم ظاهرة ما من خلال تكوين تفسير علمي واختباره عن طريق مطابقة التنبؤات التي تشتق من الواقع والملاحظات التي تعبر بها الظاهرة عن نفسها (العلواني، 1995، 59).

كما إن التفكير العلمي عملية معقدة بشروط الملاحظة والفرضية والبرهان والتجربة الحسية التي تحكم على صحة الظاهرة المدروسة أو الفرضية الموضوعية أو الفكرة المدروسة يرافقه منهج محدد (سويد، 2003، 84).

والتفكير الناقد يحقق مصداقية التفكير العلمي فتتاج التفكير العلمي تخضع للنقد والتقييم بالتفكير الناقد (ريان، 2004، 235).

(4) التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:

عدّ العلماء إن التفكير الناقد والإبداعي هما شكلان من أشكال التفكير العليا إذ أكد ليبمان (1991) أنَّ التفكير عالي الرتبة هو مزيج من التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وعدّ إن التفكير الناقد مكمل للتفكير الإبداعي لأنه لا بد من التحقق المنطقي من اشراقات التفكير الإبداعي (العتوم، 2004، 232)، وإذا كان التفكير الإبداعي يشير إلى القدرة على خلق أفكار جديدة وأصلية واستلهاها، فإن التفكير الناقد يظهر في تقييم الأفكار الإبداعية والفائدة المتحققة من تطبيق هذه الأفكار على المستويين النظري والعملي (Ennis, 1992) وإذا كان التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناء على توفر معلومات كثيرة فإن التفكير الناقد يعمل على تقديم التعليل أو البرهان للتفسير المطروح (Norris, 1985) وإذا كان التفكير الإبداعي هو ابتداء الحلول الممكنة لمشكلة فإن التفكير الناقد هو اختيار الحلول المقترحة وتقويمها (Moore, et al, 1985)، كما يرى (الحارثي 1999) أن التفكير الناقد أحد الأساليب التي يستخدمها المبدعون لاختيار أفضل الحلول من جهة والقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتقييم تلك الحلول من جهة ثانية، وهذا يشير إلى أن التفكير الإبداعي يحتاج إلى التفكير الناقد (الحارثي، 1999: 48).

ومن وجهة نظر أخرى يرى (سعادة، 2003) أن هناك تشابه بين التفكيرين فهما يمدان نمطين من أنماط التفكير التي تركز على عمليات التفكير العليا أولاً وتعمل على تحقيق ذلك عن طريق التعامل مع المشكلات المختلفة وصناعة القرارات العديدة في ضوء ذلك ثانياً. كما أنهما يتطلبان من الطالب وجود مجموعة من الاستعدادات والاهتمامات والميول والرغبات للقيام بعمليات التفكير العليا فعلاً من جهة وأن تكون لديه الخبرة والدراسة الجيدة في خصائص هذين النوعين من أنواع التفكير وخطوات القيام بهما وكيفية تطبيقهما والحكم على أنشطة الطلبة من جهة أخرى وذلك حتى يتم التكامل ما بين الأنشطة التعليمية من جانب الطلبة

والأنشطة التعليمية من جانب المدرسين للوصول الى تحقيق اكبر عدد ممكن من الاهداف التربوية المنشودة.

وكما وضع سعادة 2003 مجموعة من نقاط الاختلاف بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي وكما مبين في الجدول ادناه:

مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي:

ت	التفكير الناقد	التفكير الابداعي
1	يعمل على تحليل الافكار	يعمل على توليد الافكار
2	تفكيراً جمعياً	تفكيراً تشعبياً
3	انه تفكير عمودي ورأسي	انه تفكير جانبي
4	يركز على الاحتمالية	يركز على الامكانية
5	يصدر الحكم او القرار	يؤجل الحكم او القرار
6	يركز على الافكار	ينشر الافكار
7	موضوعي التوجه	ذاتي التوجه
8	يعطي جواباً "مركزاً" واحداً	يعطي اجابات كثيرة
9	مركز اهتمامه في الجانب الايسر من الدماغ	مركز اهتمامه في الجانب الايمن من الدماغ
10	يركز اهتمامه على الجانب اللفظي	يركز اهتمامه على الوسيلة والمشاهدة
11	يتصف بالعمق	يتصف بالجدة والإثراء
12	يركز على القبول بالشئ ثم التسميع	يركز على القبول بالشئ ثم الاستزادة
13	يلتزم بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه	لا يلتزم بالقواعد المنطقية ويصعب التنبؤ بنتائجه
14	انه فردي الاهتمام	انه تشاركي الاهتمام

(سعادة، 2003: 271- 272)

(5) التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي:

يختلف الباحثون في تحديد طبيعة العلاقة بين الاستدلال والتفكير الناقد ولكنهم يتفقون على أن التفكير الناقد يقع في مستوى العمليات المركبة والمعقدة التي يتفرع عن كل منها عدة مستويات من مهارات التفكير الأساس ويمكن إيراد الاتجاهات التي تناولت العلاقة بين التفكير الناقد والاستدلال كما يأتي: -

(1) اتجاه يرى أن مهارات التفكير الناقد تختلف عن مهارات الاستدلال ويميز بين عمليات التفكير واستراتيجياته ومهاراته المختلفة من حيث مستوى التعقيد والشمولية والعلاقات الوظيفية لكل منها ويقدم هذا الاتجاه تصنيفاً للعمليات المعرفية الرئيسة ويضم ثلاثة مستويات هي:

1. استراتيجيات التفكير: وتشمل حل المشكلات واتخاذ القرار وتكوين المفاهيم.
2. مهارات التفكير الناقد.
3. مهارات التفكير الصغرى: وتقسم إلى قسمين:

أولاً: مهارات معالجة المعلومات:

مشتقة من تصنيف بلوم للأهداف التربوية المعرفية وتضم الاستدعاء، الترجمة والتفسير، التنبؤ الاحتمالي، التطبيق، التركيب والتقويم.

ثانياً: الاستدلال:

ويضم مهارات الاستقراء والاستنباط والاستنتاج، وبموجب هذا الاتجاه فإن كلا من مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الصغرى تشكل اللبنة الأساس لاستراتيجيات التفكير.

(ب) اتجاه لا يفرق بين التفكير الناقد والاستدلال ويقسم مهارات التفكير الناقد إلى ثلاثة أنواع:

- استقرالية.
- استنباطية.
- تقويمية.

وهذا يوضح إن الخلاف بين أودان ودانيالز (Daniels & Udan, 1991) وتصنيف (باير) لمفهومي التفكير الناقد والاستدلال ينحصر في المكون الثالث للتصنيفين وهو الاستدلال الاستنتاجي في الأول والتفكير التقويمي في الثاني.

(جروان، 2002، 289 – 290)

القدرة اللازمة للتفكير الناقد:

- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
- القدرة على استخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة.
- توافر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية.

تنمية التفكير الناقد:

من أجل تنمية التفكير الناقد، فإن ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة وهي:

- النقد العلمي وعدم الانقياد للأراء الشائعة التي تناقلها الناس.
- البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها.
- البعد عن أخذ وجهة النظر المتطرفة.
- التمسك بالمعاني الموضوعية، وعدم الانقياد للمعاني العاطفية عدم القفز إلى النتائج (وجيه، 1976، 370).

قسم باول (المشار له لدى الحارثي، 1999) استراتيجيات التفكير الناقد إلى ثلاثة أنواع هي:

- (1) استراتيجية المهارات الصغيرة: وهي المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل وشعوره بنفسه مثل تعريف معاني الكلمات بدقة، ومعرفة المهارات العددية البسيطة.
- (2) الاستراتيجية العاطفية: وتهدف إلى تنمية التفكير المستقل أي تنمية اتجاه "أستطيع أن أعمل هذا العمل وحدي"، وحتى يتمكن الأطفال من تعلم هذه العادة فإنهم بحاجة إلى نموذج حي من الكبار مثل المعلم، "القلوة الحسنة" ويحتاج الأطفال إلى رؤية من يفكرون باستقلالية إذا أردنا أن ننمي لديهم التفكير المستقل. وقد لا يكفي أن يتعرف الطالب على أفكاره الخاصة بل يجب أن يتفهم وجهات نظر الآخرين. ومن أمثلة ذلك معرفة كيف يمكن لشخصين شاهدا مشاجرة واحدة في الساحة أن يصفها بطريقة مختلفة.

استراتيجية القدرات الكبيرة: يقصد بالقدرات الكبيرة العمليات المتضمنة في التفكير، فعندما نريد تنمية التفكير الناقد فلا نركز على جزئيات التفكير وإهمال النظرة الكلية الشاملة. فالتلميذ الذي يمارس قوانين رياضية من أجل تلك القوانين نفسها دون معرفة للدوافع المنطقية وراء استخدام تلك القوانين لا تسهم كثيراً في تنمية التفكير الناقد ومن الأسئلة التي يفضل طرحها بعد حل التمرين باستعمال القوانين هي:

- هل هذه هي الطريقة الوحيدة لحل المشكلة؟
- هل هذه هي أفضل الطرق لحل المشكلة؟
- ألا تستطيع التفكير بطريقة أخرى؟
- أي الطرق أفضل؟ ولماذا؟

ويمكن استعمال استراتيجية حل المشكلات لتعلم وتعليم التفكير الناقد، يعرف آل ياسين طريقة حل المشكلات بأنها: طريقة في التفكير العلمي تقوم على

الملاحظة الواعية والتجريب وجمع البيانات والمعلومات من أجل الوصول إلى حل معقول (محمود وآخرون، 1996) ويمكن استخلاص خطوات حل المشكلات، وهي على النحو التالي:

- الشعور بالمشكلة: يبدأ التفكير العلمي من وجود حافز لدى الطلبة وهو شعورهم بوجود مشكلة ما، فهذا الشعور يدفع الشخص إلى البحث عن حل للمشكلة.
- تحديد المشكلة: تتداخل هذه الخطوة مع الخطوة السابقة، فإثناء شعور الطلبة بالمشكلة ورغبتهم في الحصول على معلومات عنها، يقوم المعلم بتوجيههم ليقوموا بتحديد المشكلة تحديداً يجعلها واضحة أمامهم وتتضمن هذه الخطوة تحليل المشكلة من جميع جوانبها المختلفة التي هي بمثابة مشكلات فرعية.
- صياغة الفرضيات: وهي حلول مقترحة بحيث تكون واضحة وواقعية يمكن التحقق من صحتها وأن لا تكون كثيرة تشتت أذهان الطلبة وجهدهم.
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة، ويكون جمع البيانات والمعلومات اللازمة المتعلقة بأحد جوانب المشكلة التي تم تحديدها، وتتم هذه الخطوة تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يوضح كيفية الحصول على البيانات والمعلومات واختيارها وأماكن وجودها.
- اختبار الفرضيات: يتم في هذه الخطوة

- أولاً: التأكد من أن المعلومات والبيانات التي جمعها الطلاب مرتبطة بالمشكلة موضوع الدراسة، ويتم التخلص من تلك المشكلة التي لا علاقة لها بالمشكلة.
- وثانياً: يتم اختبار كل فرضية أو حل مقترح للمشكلة عن طريق الأدلة التي توفرت في البيانات والمعلومات التي جمعت.

- الوصول إلى النتائج وتعميمها؛ وذلك بقبول الفرضية التي دعمتها الأدلة التي تم التحقق من صحتها؛ حينئذ يوجه المعلم طلابه ويساعدهم في صياغة النتائج النهائية لدراسة المشكلة التي هي بمثابة حل لها على شكل تعميم أو أحكام عامة تصلح لحل بقية المشكلات المشابهة لتلك المشكلة. كما أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية مهارة التفكير الناقد ومن أهم هذه الاستراتيجيات هي:

1. الإستراتيجية الاستنتاجية لتطوير مهارة التفكير الناقد لباير (Beyer)؛

قدم (باير) هذه الاستراتيجية بطرق استنتاجية وذلك من خلال فسح المجال للطلبة أن يحددوا أجزاء المهارة الرئيسة عند استعمالها وعند مناقشة الأجزاء يقوم الطلبة بتطبيق هذه الاستراتيجية ومراجعة أجزائها، ومن الضروري عند طرح أي مهارة فإن فهم محتوى المهارة أمر لازم للمضي في استعمالها؛ وتتم هذه الاستراتيجية بخمس مراحل رئيسة هي: -

1. تقديم المدرس للمهارة أمام الطلبة.
- ب. قيام الطلبة بتطبيق هذه المهارة.
- ج. متابعة وتخمين ما يدور في أذهان الطلبة وهو يطبقون هذه الاستراتيجيات.
- د. تطبيق استنتاجات الطلبة لهذه المهارة لاستعمالها مرة أخرى.
- هـ. مراجعة ما يدور في أذهان الطلبة وهم يطبقون هذه المهارة.

وتسمح هذه الاستراتيجية بالمشاركة في عملية التعلم بصورة فعالة وتلقي عليهم مسؤولية التعلم من خلال تقديم المهارة وتطبيقها من قبل الطلبة وإدراكهم ما يدور في أذهانهم عند التطبيق ثم تكرارها من قبلهم عدة مرات إلى أن يصلوا مرحلة الاتقان.

2. إستراتيجية Smith لتقدير صحة المعلومات؛

يرى "سميث" ان هذا العصر قد كثرت فيه المؤلفات وزادت وسائل الاعلام وتطورت سبل الاتصال وكثرت فيه متعاطي السياسة وازدادت الاشاعات والدعايات والمصادر المروجة للأخبار الصادقة والكاذبة؛ وأمام هذا الزخم الهائل من المعلومات فان الحاجة أصبحت ملحة للحكم على مصداقية هذه المصادر كالمصحف والمجلات والأخبار، وهذا لا يتم إلا من خلال التفكير الناقد الذي يميز بين الذين يعتمدون على الخطب وإشارة المشاعرويين الذين يعتمدون على الأدلة والبراهين. وهذه الاستراتيجية تساعد الطالب في الرجوع الى المصادر المعتمدة أو الثابتة التي من الممكن ان يقبلها دليل" أو محكاً عند سماعه لخبر أو حاجته لمعرفة صدق معلومة وذلك لان هذه الاستراتيجية تركز على صحة الاخبار وصدقها ومصداقية المعلومات، وهذا بدوره يؤدي الى تنمية التفكير الناقد فعلى سبيل المثال، يعد القاموس مصدراً موثقاً لمعاني الكلمات، إلا ان هذه الاستراتيجية لم تقدم خطوات محددة وواضحة من اجل تعلم المهارة.

3. إستراتيجية Slater & Munro للتفكير الناقد؛

يرى هذان المربيان ان غالبية المعلمين اثناء قيامهم بالعملية التعليمية يستعملون كتباً تركز على معلومات حقيقية محدودة، وانهم يقدمون لتلاميذهم معلومات واسعة وغير محدودة داخل الصف وان غالبية اختباراتهم مبنية على محتوى اساسه التذكر واسترجاع المعلومات، وان من اهم الخطوات لتعليم مهارة التفكير الناقد وفقاً لهذه الاستراتيجية هو التمييز بين الحقيقة والرأي؛ وان على التلاميذ استعمال عدداً من المهارات الاساس في المدرسة وان يحددوا المفاهيم لكي يتمكنوا من التمييز بين الحقائق والآراء، وان يعرف التلاميذ مزايا وخصائص المفاهيم التي يستعملونها في اداء هذه المهارة النقدية. وفي هذه الحالة يجب عليهم معرفة خصائص مفاهيم الحقائق والآراء، إذ ان هذه الخصائص تزودهم بإطار يجعلهم قادرين على التمييز بين جمل الحقيقة وجمل الرأي، لأن جمل الحقيقة

عبارة عن صورة عقلية مرسومة في الدماغ، وتعد الملاحظة الخطوة الأساس الأولى في هذه الاستراتيجية التي يتم بموجبها تحديد خصائص الحقيقة.

4. إستراتيجية Orally للتفكير الناقد:

يعتقد "اورالي" أن مؤرخي الأحداث لا يتفقون بدرجة كبيرة في وجهات نظرهم حول الشخصيات والحوادث التي تحدث في فترة زمنية محدودة، وتدور بينهم الكثير من المناقشات عند تحليلهم وتقويمهم للقضايا التاريخية، وتشكل مناقشتهم اتجاهًا فعالًا في تنمية مهارة التفكير الناقد، ولكي يصبح الفرد مفكرًا ناقدًا فعليه أن يكون يقظًا بصورة دائمة، ويستطيع المعلمون تعميق هذا الاتجاه من خلال تقديم مناقشة مقننة حول موضوع داخل الصف يدور حول شيء يعتقد به الطلبة، ثم اظهار نقاط الضعف في المناقشة، وفي حالات كثيرة يلجأ المدرس الى تعليم الطلبة مهارة تحديد الدليل وتقويمه اذ تبرز أهمية الدليل المقنع في دعم النظر أثناء المناقشة.

معايير التفكير الناقد:

1) الوضوح Clarity: يعد الوضوح معياراً أساساً للتفكير فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، ومن ثم لن نستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.

ولكي يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح بالعبارات في استجاباتهم، يسألهم كالاتي:

- هل تستطيع ان تفصل هذه النقطة بصورة اوسع.
- هل يمكن ان تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى.
- هل يمكن أن تعطي مثالاً على ما تقول.
- ماذا تقصد بقولك؟

(2) الصحة Accuracy: يقصد بمعيار الصحة ان تكون العبارة صحيحة موثقة، كان نقول: ان معظم النساء في العراق يعمرن اكثر من (70) سنة، دون ان يستند هذا الى احصاءات رسمية او معلومات موثقة، ولكي يرب المعلم طلبته على مراعاة هذا المعيار يسألهم كالاتي اثناء استجاباتهم:

- هل ذلك صحيح بالفعل؟
- من اين جئت بهذه المعلومة؟
- كيف يمكن ان نحص ذلك؟
- كيف يمكن ان نتأكد من ذلك؟

(3) الدقة Precision: يقصد بالدقة في التفكير الناقد، هو استيفاء الموضوع حقه من معالجة والتعبير بلا زيادة أو نقصان ويستطيع المعلم أن يوجه الطلبة لهذا المعيار عن طريق السؤالين الآتيين:

- هل يمكن ان تكون اكثر تحديداً؟ في حالة الاطناب.
- هل يمكن ان تعطي تفاصيل اكثر؟ في حالة الايجاز الشديد

(4) الربط Relevance: يعني الربط ان الجملة المطروحة في السؤال ينبغي ان تكون وثيقة الصلة بالقضية موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك:

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفاصيل أو إيضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو دافعة للمواقف؟

(5) العمق Depth: العمق المطلوب عند المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع والذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

(6) الاتساع Breadth يقصد به اخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها لذلك كما يلي:

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟
- هل هناك جهة لا ينطبق عليها هذا الوضع؟
- هل هناك طرق أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

(7) المنطق Logic، من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقيًا "في تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير:

- هل ذلك معقول؟
- هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟
- هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟

خصائص الشخص المفكر الناقد:

بالإمكان استخلاص الخصائص والسلوكيات التي أوردها باحثون متخصصون في وصف الشخص الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا، وهي أن يكون:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- يعرف المشكلة بوضوح.
- يعرف الفرق بين نتيجة "ربما تكون صحيحة" ونتيجة "لا بد أن تكون صحيحة".
- يفرق بين الرأي والحقيقة.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما.
- يعتمد على الطرائق المنظمة في التعامل مع المشكلات.
- يستعمل مصادر علمية ثابتة ويشار إليها.
- يأخذ كافة جوانب المواقف بنفس القدر من الأهمية.
- يعرف بأن لدى الناس أفكارًا مختلفة حول معاني المفردات.
- يتساءل عن أي شيء غير مقبولا.

- يتمتع بحب الاستطلاع والمرونة.
- يتخذ موقفاً "ويغيره عند توفر الأدلة.
- يبحث في الأسباب والأدلة أو البدائل.
- يتأني في إصدار الأحكام.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- موضوعي وغير متحيز ويعتمد من العوامل الذاتية

(جروان، 1999، 63 - 64)

تعليم الطالب التفكير الناقد:

إن الطلبة عادة ما يكونون مستقبلين سلبيين للمعلومات، وفي ظل التكنولوجيا الحديثة فإن كم المعلومات المتوفرة كبير جداً وفي تزايد مستمر وبالتالي يحتاج الطلبة أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين. لذا فمن المهم للطالب أن يطور ويطبق بفعالية مهارات التفكير الناقد في دراساتهم الأكاديمية ومشاكلهم اليومية، وكذلك عن الخيارات الصعبة التي يجب مواجهتها من خلال التفجر المعرفي التكنولوجي السريع.

إن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل وهذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة وكيفية التفكير تفكيراً ناقداً وذلك من أجل التقدم في مجال التعلم والتعليم وفي مجال المعرفة، حيث إن المجال المعرفي يبقى حياً ومتجديداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية.

إن تدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا ما يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا والتفكير الاستقرائي والاستنباطي والتوصل للنتائج الحقيقية والواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات.

إن التفكير الناقد بكافة مجالاته المعرفية يشمل الخصائص المشتركة التالية:

1. إن التفكير الناقد مهارة قابلة للتعليم من قبل المعلمين والزملاء كمصادر للتعليم.
2. تستخدم المشاكل والأسئلة والمواضيع كمصادر لإثارة دافعية التعليم.
3. إن المواضيع تتمركز حول التعيينات وأوراق العمل ولا تتمحور حول الكتاب المنهجي والمحاضرات التقليدية.
4. أن الأهداف والأساليب التعليمية والتقييم تؤكد استخدام المحتوى المعرفي وليس مجرد اكتسابه.
5. على الطلبة أن يكونوا أفكارهم ويبرروها في كتاباتهم.
6. على الطلبة التعاون من أجل التعلم ومن أجل تعزيز " أسلوب تفكيرهم.

ومن المعروف أن عملية التعليم تتم في غرفة الصف فالأمر المسلم به بأن لعملية التعليم الصفي مكونين رئيسيين هما: سلوك المعلم وسلوك المتعلم، وإن لسلوك المعلم الدور الأساس في إنتاج الفكر والسلوك الأخلاق عند المتعلم، وفي كتابه " كيف تصبح إنساناً " ركز روجرز على جانبين مهمين في سلوك المعلم يعملان على بناء مفهوم إيجابي عند المتعلم هما: الصحة النفسية للذات، والحرية النفسية، كأمريين ضروريين في أية عملية تعلم. فالمعلم يشجع التفكير الناقد حينما يقبل الطلبة كما هم من دون شروط، وحينما يخلق جواً " يتقبل فيه مشاعر الآخرين ويفهم ذاتهم، ولا يستند في تقويمه لهم إلى معايير خارجية.

أدوار المعلم في تعليم التفكير الناقد:

إن للمعلم دور مهم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة، إذ يجب أن ندرك دوره كقدوة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة، ومن هذه الأدوار كون المعلم:

1. مخطط عملية التعليم: ينظم المعلم في مخطط دروسه اليومية والمخطط الفصلية أهداف الأداء، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.
2. مشكل للمناخ الصفّي: إن المناخ الصفّي المبني على آلية المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع.
3. مبادر: وذلك عن طرائق استعمال تشكيلة من المواد والنشاطات وتعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة، ويستعمل أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.
4. محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم، وهذا يستدعي من المعلم استعمال مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.
5. مصدر للمعرفة: يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد اللازمة للطلبة لاستعمالها، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.
6. يتخذ دور السابر: وذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.
7. يتخذ دور القدوة: يقوم المعلم بوصفه النموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغب في سبر تفكيره سعيًا وراء الأدلة.

المعلم كنموذج للتفكير الناقد: يتصف بالصفات التالية،

- منفتح الذهن بحيث يشجع الطلبة على تبني أفكارهم الخاصة وأن لا يتقيدوا بما يقوله المعلمون فقط.

- غير متشددًا" في بعض المواقف وخاصة عندما تكون الأدلة واضحة ومتناقضة مع مواقفه ويبين الخطأ.
- يبدي الاهتمام اللازم بعملية التعليم والتعلم.
- يهتم منذ البداية بالتنظيم والتحضير اللازم لتحقيق أهداف التعلم.
- أن يكون حماسًا لمشاعر الآخرين ومستوى معارفهم ودرجة ثقافتهم.
- يسمح للطلبة بالمشاركة في وضع القوانين واتخاذ القرارات المتعلقة بكل جوانب التعلم والذي يشمل الاختبارات والتقويم.
- يتحرى عن الأفكار المطروحة، والسير وفق إستراتيجيات استقرائية.
- يطلب من الطلبة عدد من البدائل.
- يطرح الأسئلة المفتوحة.
- يطلب من الطلبة التركيز على ما يجري في المناقشات الصفية وخاصة التباين في الأفكار والبحث عن العمل.
- يحترم قيمة الرأي الفردي مع عدم الاغفال أهمية الأغلبية.
- يوضح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليس دليلًا على قلة أهميتها.
- الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه ويحاكم أفكارهم.
- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم ومراعاة مشاعر الآخرين، والسماح بمصول أخطاء.
- استعمال أسلوب الإقناع والاقتناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقى.
- توفير فرص للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعمة.
- تشجيع الطلبة على متابعة التفكير وسبل جوانب القضية المطروحة، وأن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم. ومن ككل ما تقدم يمكن القول إن المعلم الذي ينمي التفكير الناقد يتصف بأنه صاحب عقل منفتح، يستعمل معايير نوعية، ويحترم الرأي والرأي الآخر وينمي الاستقلالية الفكرية عند طلبته.

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد:

- اغناء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد.
- إدارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة، حيث يقدم الطلبة آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة، وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر.
- استعمال لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما.
- تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات ومشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهات نظر مختلفة.
- تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم، ومناقشة ما يكتبون.
- تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز والتعصب.
- تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.
- تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيما وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.
- دعوات المعنيون بالقضايا العامة "اذ يحمل كل منهم وجهة نظر مختلفة" ومناقشتهم (عصفور ورفيقه، 32).

كيفية إعداد أنشطة تنمي التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، ومن هذا التعريف الإجرائي البسيط يمكن لكل فرد، أن يزاوّل هذا النمط من التفكير بصورة ذاتية، أو من خلال التفاعل مع الآخرين، ويكفي هنا أن يكون الواحد منا صاحب رأي في القضايا المطروحة، وأن يدلل على رأيه ببينة مقنعة حتى يكون من الذين يفكرون تفكيراً "ناقداً". وحتى نحصل على هذه القدرة - الطلاب والمعلمون - بدرجة أفضل، ما يهنا في هذا أن نعرف أين يقع التفكير الناقد على السلم الهرمي عند بلوم؟

لقد صنف بلوم مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. والملفت للنظر أن التفكير الناقد لا يمكن أن ينطلق إذا لم يسبقه تحليل دقيق للمواقف المراد نقده، كما إن إبداء الرأي المؤيد أو المعارض للمواقف المحلل هو تقويم، من هنا نجد أن التفكير الناقد هو من مستويات التفكير العليا ويحتل المستويين الرابع والسادس من مستويات بلوم.

إذن يلزم كمقدمة للتدريب على التفكير الناقد أن ندرّب أنفسنا على اثنين من مهارات التفكير الناقد وهما مهارة التحليل ومهارة التقويم:

أولاً: مهارة التحليل:

تعرف هذه المهارة في مجال التحليل المادي، على أنها تجزئة الكل إلى مكوناته، أما في مجال التحليل النوعي، فتعني المهارة من بين ما تعني: قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة لغيره من المكونات، أو بالنسبة للكل الذي ينتمي إليه، وكذلك أوجه الشبه، والاختلاف بينها جميعاً، ومثال على ذلك تحليل "الدراجة"؛

- من الناحية المادية، مكونات الدراجة هي: المقود، والمقعد، والعجلتان....
- من الناحية النوعية: استعمال الدراجة يؤدي إلى توفير في الطاقة، وحماية للبيئة من التلوث، وتحقيق استقلالية الفرد.

ثانياً: مهارة التقويم:

تعرف هذه المهارة، بأنها القدرة على إصدار حكم على فرد أو حدث أو ظاهرة استناداً إلى معايير قائمة على القياس أو الوصف.

ومثال على ذلك: تقويم أداء راكب الدراجة، فإذا قطع مسافة ما في زمن ما بما يتلاءم مع هدف ما، يقال أن راكب الدراجة ماهر، وهنا يستند التقويم إلى

معايير قياسية، وإذا كان راكب الدراجة يجلس على كرسي الدراجة، ويتحرك بها في خط مستقيم، ويراعي قواعد المرور، فهذا أيضا "نقول أن راكب الدراجة ماهر، ولكن التقويم هنا يستند إلى معايير وصفية.

إن معرفة مهارتي التحليل والتقويم يساعدنا في الحكم على مدى إتقاننا أو إتقان معلمينا أو طلابنا لهذا التفكير، فالدقة في التحليل كمياً "ونوعياً"، والاستناد لمعايير التقويم القائمة على القياس أو الوصف هي أمور ضرورية للحكم على فعالية التفكير الناقد.

» الفصل الثالث «

التفكير الإبداعي
Creativity thinking

الفصل الثالث

التفكير الإبداعي

Creativity thinking

مفهوم الابداع : Creativity Concept

بدأت الدراسات المتعلقة بموضوع الإبداع منذ أواخر القرن التاسع عشر وعلى التحديد في عام (1896) ويعد هذا الاهتمام مبكراً في علم النفس الذي لم يكن ينشأ كعلم مستقل على يد (فونت) في عام (1879). إلا أن هذه الدراسات المبكرة للإبداع لم تكن بنفس الدرجة من الدقة والمنهجية التي تميزت بها الدراسات المشابهة التي ظهرت ابتداءً من منتصف القرن العشرين (عيسى، 1994: 20) وازداد الاهتمام بتنمية الإبداع خلال الخمسين سنة الماضية، ومن أبرز هذه الاهتمامات جهود جيلفورد (Guilford, 1959) الذي يعد من الرواد في مجال البحث الإبداعي من خلال مشروع بحث القدرات الإبداعية.

لقد اختلف الباحثون والفلاسفة وعلماء النفس في تعريف الإبداع نظراً لاختلاف الاتجاهات والمدارس في علم النفس، صرف بتعريفات مختلفة ومتباينة، غير أنها تلتقي في الاطار العام لمفهوم الإبداع، وهذا الاختلاف جعل البعض ينظر إلى الإبداع على أنه عملية عقلية، أو إنتاج ملموس ومنهم من يعبده مظهراً من مظاهر الشخصية المرتبطة بالبيئة.

إن أصل كلمة إبداع في اللغة العربية مأخوذ من الفعل (بدع) الشيء أو ابتدعه، أي انشاء وبداه (وبدعة بدعا) أي انشاء على غير مثال، أي صاغه بصورة غير مسبقة، وكلمة (بديع) تعني الجديد من الأشياء أو الأفكار والسلوك (أين منظور، 1410 ج 8: 6-7) ومن قوله تعالى (بَرِّعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) (البقرة: 117) أي مبتدعاً وموجداً.

ويرى جيلفورد 1975 ان الابداع هو تنظيم عدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الابداع، وهذه القدرات هي الطلاقة الفكرية ومرونة التكيف والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة التحديد وهذه كلها عوامل التفكير الابداعي (Guilford, 1975).

اما الابداع في الجانب النفسي فيعرف على انه تمثيل في قدرة الفرد على انتاج افكار وافعال او ممارف، وتمد جديدة وغير مألوفة للآخرين، وقد يكون نشاطا خياليا وإنتاجيا، او انه صورة جديدة لتجربات قديمة او ربط علامات سابقة بمواقف جديدة وبشكل ذلك ينبغي ان يكون لهدف معين ويأخذ طابعا علميا او فنيا او ادبيا او غيره (ماروك، 1978).

اما روشكا 1989 فيعرف الابداع على انه عبارة الولده المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود الى تحقيق افتاج جديد وأصيل ذي قيمة من الفرد والجماعة، وان الابداع يعني ايجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات اذا ما تم التوصل اليها بطريقة مستقلة (روشكا، 1989: 19).

والإبداع بمفهومه العام يعبر عن القدرة على تصور اعمال اصيلة ذات صفة تعبيرية او تشكيلية او انتاجية او سلوكية وخلقها وتتميز بذاتيتها وجدتها وقيمتها الجمالية او المعنوية او النضمية (قمبر وآخرون، 1997: 92).

ويرى (wool folk) ان الابداع هو القدرة على ابتكار فتاج يتسم بالأصالة والبراعة او صنع حلول للمشكلات.

يعرف (Swart 1994 & Parsks) الإبداع بأنه القدرة على توليد الأفكار واستخدام الإمكانيات وتوظيف الخيال لتكوين أشياء أو أفكار جديدة غير مألوفة سابقاً. ويشير إلى أن قدرة الأفراد على توليد الأفكار الجديدة تعتمد على الخبرة السابقة التي تشكل القاعدة بالنسبة لها. ومن ثمّ على القدرة في تمحيص هذه

الأفكار وإعادة صياغتها بحيث تصبح أفكاراً إبداعية وأصيلة، وتتميز بأنها نتيجة التفكير الإبداعي لأولئك الأفراد.

يرى جوردين 1995 Gordon أن الإبداع Creativity هو الموهبة للإنتاج ويحدث التغيير القوي والمفيد في حل أقوى المشكلات.

ويرى (المفتي 1995) أن الإبداع هو عملية لها مراحل متتابعة تهدف إلى إنتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدة وذلك في ظل مناخ داعم يسود الاتساق والتآلف بين مكوناته.

أما (Torrance 2003)، فيرى أن الإبداع يعني التوصل إلى حلول جديدة، وعلاقات أصيلة، بالاعتماد على مُعطيات محدّدة.

وذلك بعد أن يتحسّس الفرد مشكلة ما، أو نقصاً في المعلومات أو الفكرة. فضلاً عن أن عملية الإبداع تشمل البحث عن إمكانيات مختلفة، والتنبؤ بتبعات ونتائج هذه الإمكانيات، واختيار فرضيات وإعادة صياغتها لكي يتم التوصل إلى الحل الأفضل.

ويرى (Fisher 2005) أنه عند مناقشة موضوع الإبداع، فلا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار جوانبه كلها: الفكرة أو الناتج الإبداعي، وميول وقدرات الشخص المبدع، والبيئة التي تنمّي الإبداع.

فالعمل الإبداعي برأيه، سواء كان فكرة، أو عملاً فنياً، أو عملاً علمياً، يكون أصيلاً ومميّزاً، ولا يعد أي عمل أعيد إنتاجه عملاً إبداعياً، مهما كان متقناً ودقيقاً.

فالإبداع هو مجموعة من التوجهات والميول الوجدانية والقدرات العقلية التي يمتلكها الشخص، والتي تمكنه من إنتاج أفكار أصيلة. وعلى سبيل المثال، فإن التلميذ الذي يحلّ مسألة في الرياضيات بطريقة جديدة ومستقلة، وغير معروفة لديه سابقاً، يُعدّ مبدعاً.

والمعلم الذي يستعمل أساليب جديدة وتقنيات جديدة في مساعدة الطلبة على التعلم وعلى الإبداع، يُعد معلماً مبدعاً.

وقد جمع رودس (Rhodes) ستة وخمسين تعريفاً للإبداع استخلص منها أربعة محاور أساس تتفاعل لتمطي المعنى الوظيفي للإبداع وهي خصائص الفرد المبدع (Person) وخصائص المنتج (Product) وخصائص عملية الإبداع (Process) وخصائص المناخ (Press) (الاعسر، 2000: 14) وفي الحقيقة أنه يمكن للفرد أن يكون مبدعاً في أي مجال من مجالات الحياة، وأن تلك المجالات كثيرة ومتعددة. منها الإبداع العلمي والإبداع الأدبي والإبداع الثقافي، والإبداع الاقتصادي والإبداع الاجتماعي.... إلى غير ذلك.

والإبداع هو العمل الذي يجد المبدع في إنجازه سعادة كبيرة، والذي يقضي فيه وقتاً طويلاً ومتواصلاً من أجل الهدف النبيل الذي يخدم به الآخرين أو يمتعهم أو يبعث السعادة إلى قلوبهم.

إن أي حل جديد لمشكلة مستعصية، يكمن خلفها إبداع ومثابرة وصبر وعمل شاق ومتواصل من أجل الوصول إليها.

وإن أي قصيدة أو لوحة فنية أو قطعة موسيقية، تحمل في ثناياها إبداعاً متميزاً. كذلك الأمر في اكتشاف أو اختراع أداة أو مادة تخدم البشر وتسهل حياتهم اليومية.

ونحن لا نبالغ لو قلنا إن الإبداع كالكذكاء، يكمن في قلب كل إنسان خلقه الله سبحانه وقد يلعب فجأة في إجابة ذكية، أو سؤال من نوع خاص يحمل حلاً مبدعاً لقضية معقدة، والإبداع الحقيقي لا يعني التكيف مع البيئة، وإنما أن نكيف البيئة حسب حاجتنا ورغباتنا. ولكي يكون الإنسان مبدعاً، فإن عليه أن يحلم أحلاماً خيالية واسعة.

التفكير الإبداعي، Creative Thinking

في الحقيقة، من الصعب تعريفه بكلمات محددة. إذ لا نستطيع تعريف الشعر أو الجمال أو العبقرية إلى غير ذلك من المفاهيم العظيمة، يصعب كذلك تعريف التفكير الإبداعي. ولكن ربما استطعنا من خلال النماذج والأمثلة أن نقرب من المعنى ولو قليلاً.

وقد عرف تورنس التفكير الإبداعي بأنه (عملية ادراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها (Torrance, 1962:16) وعرفه أيضاً بأنه عملية ذهنية يصبح الفرد فيها حساساً للمشكلات ومدركاً للفرص فيما لديه من معلومات والعناصر الناقصة وعدم الاتساق الذي لا يوجد حل متعلم، ثم البحث عن الدلائل والمؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض حولها واختبار صحتها، والربط بين النتائج، وربما اجراء التعديلات، وإعادة اختبار الفروض، ثم يقدم نتائجه في آخر الامر (Torrance, 1965:5-7).

ويعرف جيلفورد 1987 Guilford التفكير الإبداعي بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الاجابات المنتجة، والتي تحددها المعلومات المعطاة، كما عرّفه أيضاً بأنه سمات استعداديه تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيل أو الاسهاب (Guilford, 1987:58).

كما يُعرّف (روشكا 1989) التفكير الإبداعي بأنه الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد. أو أنه عملية يتحقق النتاج من خلالها. أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذو قيمة من أجل المجتمع. (روشكا، 1989:19).

أما صبحي وقطامي 1992 فيعرفان التفكير الابداعي بأنه نشاط فردي او جماعي يقود الى انتاج يتصف بالأصالة والقيمة والجودة والفائدة من أجل المجتمع (صبحي وقطامي، 1992: 12) .

ويرى (Swart & Parks 1994) ان خارطة التفكير تشتمل على ثلاثة أنواع وهي: الفهم والتوضيح، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد .

فالتفكير الإبداعي هو الذي يفسح المجال للخيال، ويولد أفكاراً جديدة وخلقة. بينما يقوم الفهم والتوضيح بتوظيف مهارات التحليل، ويُعمّق القدرة على استعمال المعلومات وصحتها .

أما مهارات التفكير الناقد، فهي التي تُمكن الفرد من التحقق من معقولة المعلومات وصحتها . وهي التي تقود إلى الحكم الجيد . هذه تعمل معاً من أجل اتخاذ القرارات أو حلّ المشكلات. الأمر الذي يجعل الفرد لا يستغني عن أيّ منها حين يحاول توليد حلول جديدة للمشاكل التي يواجهها .

كما أكد دي بونو 1995 في تعريفه للتفكير الابداعي على انه: (عملية يمكن تعلمها والتدريب عليها، وان الابداع ليس موهبة موروثية وأنه يمكن أن ينمى كما تنمى اية مهارة من مهارات التفكير، كما أن النظرة التي تزعم ان التفكير الابداعي ينمو وحده في ظل الموضوعات الدراسية ولا حاجة لتعلمه وتدريب الطلبة عليه هي ايضاً نظرة تحتاج الى مزيد من الادلة) (دي بونو، 1995: 9).

أما سعاد وزميله (1996)، فقد اقترحا تعريفاً للتفكير الإبداعي بأنه "عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها، بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو انتاج جديد، يحقق حلاً أصيلاً لمشكلته، او اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه .

ويرى ابراهيم 1997 بأنه قدرة على التفكير في نسق مفتوح وعلى اعادة تشكيل عناصر الخبرة في اشكال جديدة وهذه القدرة تنقسم الى: القدرة على الاحساس بوجود مشكلة، القدرة على انتخاب واختيار الحلول الملائمة، القدرة على وضع تصورات او صياغات جديدة تثبت فاعليتها وكفايتها، القدرة على متابعة الجهد العقلي (ابراهيم، 1997:22).

ويعرف (جروان 2002) التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد - فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير - لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (جروان، 2002:22).

اما (Fisher 2005)، فهو يرى أن معرفتنا عن التفكير تنبع من المنحى الفلسفي والسيكولوجي، فمن خلال الفلسفة وعلم المنطق، تم تطوير أسس التفكير الناقد. أما علم النفس المعرفي، فقد اهتم بدراسة الدماغ وبكيفية تطوير أفكار إبداعية.

ويتفق (Swart & Fisher 2005) مع (Parks 1994)، بأن الأنشطة العقلية مثل حلّ المشكلات واتخاذ القرارات تحتاج إلى توظيف مهارات التفكير الناقد والإبداعي معاً.

أن مهارات ومهام التفكير مترابطة ومتداخلة. فالمبدع الذي هدفه إنتاج شيء أصيل ومتميز، كقصيدة أو مقطوعة موسيقية، يحتاج إلى التأمل، وإلى مهارات التفكير الناقد للحكم على جودة ما أنتجه.

لكي تنجز عملاً إبداعياً، لا بدّ من أن تكون ناقدًا بدرجة أو بأخرى. ولا بدّ لنا كمربين، من التركيز على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في آن واحد. هالتفكير الإبداعي، كما أوضح (جان بياجيه) يهدف إلى تربية أفراد قادرين على

القيام بأعمال جديدة ومبادرة، ولا يكتفون بإعادة ما توصل إليه من سبقهم أو بتقليدهم، أي أفراد مبدعين ومخترعين ومكتشفين. أما التفكير الناقد، فهو الذي يهدف إلى الارتقاء بالتفكير إلى التساؤل وتفحص كل شيء قبل قبوله والتسليم به. إذ يعمل روشكا زيادة الاهتمام بالإبداع بالدرجة الأولى إلى تعقد المجتمع المعاصر الذي يتطلب صدا كبيرا من المختصين الجديرين بحل المشكلات التي تتطلب روح الإبداع. ويؤكد جيلفورد (Guilford) على ما للإبداع من قيمة اقتصادية ضخمة، ومن هنا جاء اهتمام العلوم الإنسانية عامة، وعلم النفس خاصة بظاهرة الإبداع على المستويين النظري المنهجي، والتطبيقي العملي (روشكا، 1989: 13).

والجدير بالذكر، أننا بحاجة ماسة إلى جيل يفكر بحساسية مرهفة في مجالات متعددة في حياتنا اليومية، مثل المحافظة على الممتلكات العامة وعلى النظافة العامة، وعلى احترام حقوق الآخرين، وعلى النهوض بالمجتمع لتحقيق له ولجميع أفراد الحياة الكريمة. كما نحن بحاجة ماسة إلى ترسيخ مبدأ إشاعة النزعة الإبداعية لدى تلاميدنا؛ لكي يصبح أسلوب من أساليب حياة الفرد.

مراحل التفكير الإبداعي؛

رغم تنوع الاتجاهات حول ما تعنيه العملية الإبداعية، فإن الاتجاه التقليدي لدى علماء النفس يصف العملية الإبداعية بدلالة مجموعة من الخطوات أو المراحل والتي تختلف من باحث لآخر، ويشير بعض الباحثين أمثال (زيتون، 1987، المصري 2003، عبد الهادي 2000، سرور 2000) إلى أن العملية الإبداعية تمر عبر أربع مراحل هي كالاتي:

أولاً، مرحلة العمل الذهني (Mental Labour)

الاستغراق والاندماج العميق في المشكلة حيث إشغال الذهن بالمشكلة أو بالموقف المثير الذي يتعرض له الفرد،

ثانياً، مرحلة الاحتضان (Incubation)

تتضمن هذه المرحلة من التفكير الإبداعي تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة واستيعابها وبعد ذلك استبعاد العناصر غير المتعلقة بالمشكلة وذلك تمهيداً لحالة الإبداع أو الظهور بحالة فريدة، ويمكن لهذه المرحلة أن تسوم لفترة قصيرة أو طويلة وقد يظهر الحل فجأة دون توقع.

ثالثاً، مرحلة الإلهام أو الإلهام (Illumination)

يطلق على التفكير في هذه المرحلة بمرحلة الشرارة الإبداعية (Creative Flash) أو الإلهام أو الحث الإبداعي (Creative Induce). وفي هذه المرحلة يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة تنتظم وفقه العملية الإبداعية، وتكون النتائج بعيد عن التنبؤ حيث تظهر الأفكار والحلول لهذا المستوى وكأنها انتظمت تلقائياً دون تخطيط، وبالتالي توضح العمليات والأفكار الغامضة وتصبح شفافة وتظهر لدى المبدع على شكل مسارات محددة واضحة المعاني.

رابعاً، مرحلة الوصول إلى التفاصيل وتنقية الأفكار (Elaboration)

Refinement of an Idea

الحالة التي تتملك الفرد بعد وصوله إلى مرحلة إشراق الحل تُتبع بحالة توليد استشارة جديدة لحل آخر جديد أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى حل أكثر تقدماً وإبداعاً. إذن فالمبدع لا يستقر في حالة انفعالية ثابتة لسعيه المتواصل عن الحل، حيث يمثل ذلك تنقية للأفكار والخطوات.

قدرات التفكير الإبداعي:

يتكون التفكير الابداعي من القدرات الآتية:

أولاً: الطلاقة Fluency

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المرادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها (رضا، 1982: 35).

يقول السيد (1973) في ذلك: (ولما كان الشخص الذي ينتج عدداً كبيراً من الأفكار خلال وحدة زمنية معينة تكون لديه - في حالة تساوي الظروف - فرصة أكبر لكي ينتج عدداً أكبر من الأفكار الجيدة، فإنه من الأرجح أن يتميز الشخص المبدع بالطلاقة في التفكير) (السيد، 1973: 182)

إن هذا الرأي يربط القدرة على التفكير الابتكاري بالطلاقة، فكلما زادت طلاقة الشخص أدى ذلك إلى زيادة في إنتاجه الابتكاري، أي أن عامل الطلاقة مؤثر له أهمية كبيرة في دلالته على الإنتاج الابتكاري، وهو هنا بمثابة المؤشر ذي القدرة التنبؤية. ويمكن اعتبار الشخص الذي أظهر طلاقة مرتفعة شخصاً ذا قدرة على التفكير الابداعي.

أما المليجي (1972) فيرى أن الطلاقة) سيل غير عادي من الأفكار المترابطة بيد العقل المبتكر، كما لو كان يطلق طلقات من الأفكار الجديدة (المليجي، 1972: 242) ويربط هذا المفهوم للطلاقة بين الجودة والأصالة وتتالي الأفكار المترابطة، ولكن إذا نظرنا إليه نظرة تطبيقية نجده بعيداً عن التحديد الوظيفي؛ لأن الطلاقة ليست مجرد إيراد سلسلة من الأفكار بطريقة جزائية، وإنما ذات هدف وظيفي يشبع فيه الفرد دافعاً من دوافعه المتعددة، ومعنى ذلك أن البعد الوظيفي يقتضي توجيه التفكير نحو موضوع معين يحقق فيها المبتكر ذاته بمعنى أنه لا بد

من وجود موقف مثير يدفع الفرد إلى الفعلية لينتج بذلك أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة لحل مشكلة معينة.

وينكر خير الله (1973) خلال تعريفه للقدرة على التفكير الابتكاري (أن التفكير الابتكاري هو قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعديه، كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير (خير الله، 1973:6).

ويرى منصور (1986) أن هذا التعريف يتضمن المكونات الأساس للقدرة على التفكير الابتكاري، وبناء على ذلك فقد حدد مفهوم الطلاقة على النحو التالي: (القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو مواقف مثيرة) (منصور، 1986:86).

ومعنى ذلك أن الطلاقة تعني سرعة إنتاج عدد غير محدد من الاستجابات لموقف يثير المفحوص، ولا يهم هنا نوع هذه الاستجابات، بقدر ما يهم عدد الاستجابات، التي تكون أداة للموازنة بين الأفراد، وكذلك ارتباط تلك الاستجابات بعنصر الزمن، ولذلك فإن الاختبارات التي تقيس عامل الطلاقة مرتبطة بعنصر الزمن، أي أنها (اختبارات سرعة) وليست (اختبارات قوة) ومن بين الاختبارات المستخدمة في قياس هذا العامل ما يلي:

1. عناوين القصص: وهو عبارة عن قصة تصور موقفاً يثير المفحوص، ولكنه بدون عنوان ويطلب من المفحوص بعد الاستماع إلى مجريات الحدث الذي تصوره القصة أن يعطي مجموعة من العناوين التي يراها مناسبة لمضمون القصة التي سرت عليه، وذلك في زمن محدد بناء على تعليمات الاختبار.
2. الاستعمالات غير المعتادة: في هذا النوع من الاختبارات يعطى للمفحوص شيء ما، مثل: (علبة الطماطم الفارغة)، ويطلب منه ذكر كل الاستعمالات الغير المعتادة التي يراها مناسبة لعلبة الطماطم الفارغة، وذلك خلال زمن تحدد تعليمات الاختبار ويكون السؤال كما يأتي:

اكتب كل الاستعمالات الغريبة التي تذكر بها للاستفادة من علة الطماطم المعدنية الفارغة؟

----- ◆

----- ◆

بعض إجابات الطلبة الغريبة على هذا السؤال ثم جمعها من خلال إجابات التلاميذ:

(صناعة دبابه، ثلاجة، غسالة، سيارة، أسلاك شائكة، إعادة التصنيع مرة ثانية (علب)، ملاعق، عمل ميزان (ذو كفتين)، نصنع منها سجاد).
عوامل الطلاقة:-

لقد توصل ثيرستون Thurston وطلبتة في جامعة شيكاغو الى ثلاثة للطلاقة، في حين كشف جيلفورد Guilford عن ثلاثة وعشرون نوعاً من قدرات الطلاقة وصنفها ضمن فئة العمليات تحت عنوان الانتاج المتشعب Divergent Production وقد اختار هذا العنوان لاستيعاب قدرات الطلاقة من خلال الدراسات العملية التي قام بها (جيلفورد) ومعاونوه سنة 1952 ليعطي دلالة واضحة عن طبيعة المهمات التي تتطلبها اختباره لقياس هذه القدرات وهي في مجملها تعتمد على البحث في مخزون الذاكرة من كل المعلومات او البدائل التي تحقق الشروط الواردة في الاسئلة وفيما يلي أربعة عوامل للطلاقة نلخصها كما يلي:

1. طلاقة الأشكال Figural Fluency:-

كان يعطي الفرد رسماً على شكل دائرة ويطلب منه إجراء إضافات بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة وحقيقية مثل: تكوين أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية التالية:



2. طلاقة الرموز أو طلاقة الكلمات (Word Fluency)،

وهي قدرة الفرد على توليد كلمات تنتهي أو تبدأ بحرف معين أو مقطع معين أو تقديم كلمات على وزن معين باعتبار الكلمات تكوينات أبجدية، مثل: اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات على وزن كلمة (حصان).

أو أكتب أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف (م) وتنتهي بحرف (م).

3. طلاقة المعاني والأفكار (Ideational Fluency)،

وتتمثل في قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموقف معين ومدرك بالنسبة إليه، كأن نطلب من الفرد إعطاء إجابات صحيحة للسؤال الآتي: اعط أكبر عدد من النتائج المترتبة على مضاعفة اليوم ليصبح (48) ساعة أو اذكر أكبر عدد لاستخدامات (علبة البيبسي الفارغة).

4. الطلاقة التعبيرية (Expressional Fluency)،

وتتمثل في قدرة الفرد على سرعة صياغة الأفكار الصحيحة أو إصدار أفكار متعددة في موقف محدد شريطة أن تتصف هذه الأفكار بالثراء والتنوع والفزارة والندرة. مثل: أكتب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة ---.

ويرى (جيلفورد) أن تمييز عامل الطلاقة التعبيرية عن عامل طلاقة الأفكار إنما يدل على أن القدرة على إيجاد أفكار تختلف عن القدرة على صياغة تلك الأفكار في كلمات ذات معنى. ولما كان على المبحوث أن يصوغ أفكاره - في اختبارات الطلاقة الفكرية- في الفاظ، فإنه يفترض أن في هذا قياساً أيضاً لقدرته

على التعبير عن نفسه، إلا أن في مثل هذه الاختبارات لا يكون الاهتمام منصبا على القدرة على التعبير، لهذا يستعمل (جيلفورد) اختبارات أخرى تقدم فيها الفكرة للشخص، ويكون عليه أن يصوغها في كلمات بأكثر من طريقة، وعندئذ تكون مشكلة التعبير أكثر صعوبة، ويكون بالاختبار تباین على عامل الطلاقة التعبيرية (السيد، 1973: 194)، أما (تورانس) فيشير في أثناء كلامه عن التلاميذ المبتكرين، مقدماً مفهومه للطلاقة فيقول:

(إن الأطفال الذين ينالون علامات عليا في التفكير المبدع، كانوا يعطون عدداً أكبر من الأفكار، ويتجولون المزيد من الأفكار الأصلية، كما كانوا يعطون المزيد من التفسيرات عن عمل الألعاب غير المألوفة) (عاقل، 1979: 60)

5. طلاقة التداعي (Association Fluency)،

وهي القدرة على توليد عدد كبير من الألفاظ تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى ويحدد فيها الزمن أحيانا (النشواتي، 1985).

ثانياً، المرونة (Flexibility)

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة أو الروتينية، وتوجيه مسار التفكير، أو تحويله إلى استجابة لتغير المثير أو متطلبات الموقف، هذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي Norton لمواجهة مواقف جديدة ومشكلات متغيرة .

ويعود الفضل إلى جيلفورد (1973) ومساعديه في الكشف عن هذا العامل ومكوناته الأساسية، إذ توقع جيلفورد في هذا الخصوص ارتباط القدرة على المرونة في التفكير الإبداعي، وافترض وجود نوع - أو عدة أنواع - من مرونة العمليات العقلية التي من شأنها أن تميز الشخص الذي لديه قدرة على تغيير زاوية تفكيره عن الشخص الذي يجمد تفكيره في اتجاه معين.

ويرى سيلامي (1980) أن المرونة تعني القدرة على مرونة التوجه العقلي أو السلوك، وتعرف كذلك على أنها تعديل سريع للسلوك وفقاً لوضعيات مستجدة أو معدلة، وهي عكس التصلب أو الجمود.

يتوضح من ذلك أن الفرق بين الإنسان الذي يتميز بقدرة عالية من المرونة العقلية، يكون أكثر قدرة على التفكير الابتكاري من ذلك الذي يتميز بالتصلب أو الجمود في التفكير. وقد تحقق جيلفورد (1973) ومعاونوه من هذه الفرضية المتعلقة بارتباط المرونة بالقدرة على التفكير الابتكاري؛ كما وتعد المرونة من المهارات أو القدرات الرئيسة التي تقيسها اختبارات الإبداع واختبارات التفكير المنتشعب التي وضعها تورنس (Torrance, 1974)، وجيلفورد (Guilford 1986)، وغيرهما من الباحثين في القياس النفسي، كما تعرض لدراساتها كثيرون من الباحثين في مجال التفكير وحل المشكلات وتعليم الموهوبين والمتفوقين (De Bono, 1994) ومن الأمثلة على المرونة:

- يكتب مقال قصير لا يحتوي على أي أفعال ماضيه.
- يكتب كل ما يستطيع من أسباب تقديم السمع على البصر في القرآن الكريم.

أد ورد في القرآن الكريم كل من لفظتي السمع والبصر معا، فقد تكررت (19) مرة، وذكر في (17) موضعاً لفظة السمع قبل لفظة البصر، منها قوله تعالى: **لَوْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ {الأنعام: 78}**.

وقوله تعالى: **إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا {الإسراء: 36}**. إن كلا من السمع والبصر من الحواس الغالية والمهمة في الإنسان فمن طريقهما يطل على العالم الخارجي ويتلقى المدركات ويميز الأشياء ويتعرف عليها.

وقد توصل جيلفورد إلى عدة أنواع من المرونة (كالمرونة التلقائية ومرونة التكيف) وهذا دليل على ثراء العقل البشري وتنوع قدراته المختلفة.

يقول سوييف (1981) في هذا الصدد: (ومن ثم يمكن القول بأن خاصية المرونة في السلوك تتوقف على الشخص، وعلى مادة الاختبار كذلك. فإذا أبدى الشخص مرونة عندما تواجهه مشكلة تنطوي على إدراك لتنظيم معين لعدد من الخطوط، لا يستتبع بالضرورة أن يبدو الشخص مرناً عندما تواجهه مشكلة تركيبيية أي تتألف من أعداد (سوييف، 1981، 360-361).

إن مثل هذا الرأي ينظر إلى المرونة نظرة إجرائية، إذ إنها نشاط يرتبط بالشخص ومادة الاختبار، إذا ما نظرنا إليه على أنه موقف مقنن يمثل عينة من السلوك، ولذلك فإن المرونة تختلف من شخص إلى آخر، ومن اختبار إلى آخر. كما نستخلص مما سبق أن المرونة هي من أهم عوامل القدرة على التفكير الإبداعي، إذ إن أغلب الابتكارات الكبرى في العالم كانت نتيجة للمرونة التي تميز حقول أصحابها، وإضافة إلى ذلك فإن المرونة تعد إحدى السمات البارزة التي تدخل في إطار الصحة النفسية، فالشخص الذي يتميز بمرونة أكثر من غيره يكون أقدر على التكيف مع الأوضاع المستجدة في مجاله الحيوي، وخصوصاً إذا تعلق الأمر بالصراع النفسي والصدمات النفسية التي يتعرض لها، فالشخص المرن يحسن التصرف في المواقف الحرجة، ويستطيع إيجاد مخرج بكل سهولة ويسر، ويعود ذلك إلى ما يتميز به من مرونة، أما الشخص الأقل مرونة فإنه يكون أكثر عرضة من غيره للصدمات النفسية التي قد تلحق به إلى إبداء سلوكيات غير صحية وغير متكيفة تدل على تصلبه.

ويرى أوفرستريت (1960) أنه ينبغي التفريق بين الشخص المرن الجدي وبين الشخص المراوغ الهزلي (غير الجدي) الذي لا يكثر. على أنه ينبغي لنا ألا نخلط بين هذا النوع من المرونة النفسية - أي بين فاعلية القوى التعويضية وحسن أدائها لوظيفتها - وبين عدم جديده الشخص الذي لا يكثر شيء ولا ينظر لشيء

نظرة جديدة، أو نخلط بينها وبين جمود الشخص الذي يفتقر إلى الإحساس والشعور، ومن المؤسف أن ما نعرفه عن أسباب كل من الجمود وعدم الاكتراث هو أقل بكثير مما ينبغي لنا أن نعرفه، ومع ذلك فإنه يبدو أن هاتين الصفتين ترجعان في كثير من الحالات - إن لم يكن فيها كلها - إلى مواقف الصد والإخفاق الحادة المتكررة التي يغلب أن يكون المرء قد تعرض لها في سني عمره أيام طفولته الأولى، بناء على هذا الرأي فإن المرونة تعد من أهم مقومات الصحة النفسية، ويضيف أوفرستريت قائلاً: (نعم/ سوف يواصل الناس الحياة)، ولكن الكثير منهم يفقدون التحمس لها، ويضلون عن هدفها، كما تضمحل لديهم المرونة النفسية قبل أن تستسلم أجسادهم للموت بزمان طويل، بل إن منهم من يمنحون أجسادهم للموت عمداً للانتحار (أوفرستريت، 1960: 24).

ويمكن تحديد نوعين من قدرات المرونة:

1. المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility):

سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف مثير ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة. يقول سويف (1981) في هذا الشأن:

(ويتفق المعنى السيكولوجي للمرونة التلقائية اتفاقاً لا بأس به مع بعض آراء ثرستون في الإبداع)، فقد أشار ثرستون إلى أن الطالب الذي يرجى منه هو الطالب الذي يمحس الرأي الجديد الغريب. وهو الطالب الذي يلذ له أن يلهو بهذا الرأي ويتأمل نتائجه ولو أنه كان في الإمكان إثباتها) (سويف، 1981: 362).

معنى ذلك أن الفرد الذي يتميز بالمرونة التلقائية هو الذي ينغمس في معطيات الموقف بكل إمكانياته العقلية والانفعالية والحركية لينتج حلولاً متنوعة لموقف معين أو مجموعة مواقف. فإن المفحوص الذي يتميز بالمرونة التلقائية هو

الذي يستلزم إنتاج أكثر عدد من الاستجابات على اختبار (الاستعمالات المعتادة) (أبو حطب، 1977).

ويرى عبد الغفار (1977) أن المرونة التلقائية هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار. والمثل في ذلك إذا سألنا شخصاً أن يذكر أكبر عدد من الاستعمالات المختلفة لشيء معين، فهو ينتقل في تفكيره من استخدام إلى استخدام آخر، أي ينتقل من نوع إلى آخر من الاستعمالات المختلفة المتعددة، أي من نوع من الأفكار إلى نوع آخر من الأفكار.

(عبد الغفار، 1977:157)

ومن الاختبارات التي تستخدم في هذا المجال: تقديم (كلمة) نعدّها (مفتاحاً) كمسألة في مجال مغلق وهو عبارة عن دائرة، ويطلب من الطالب أن يذكر أكبر عدد من الكلمات المجاورة لها، وتقاس درجة المرونة التلقائية بعدد الكلمات التي ينتجها الطالب، ويطبق هذا الاختبار بطريقة فردية أو جماعية، من خلال هذا الاختبار يمكننا قياس الفروق في المرونة التلقائية بين طالب وآخر، وذلك بالنظر إلى عدد الاستجابات التي ينتجها الطالب والمتمثلة في عدد المفاهيم المجاورة للكلمة - المفتاح - التي هي (الكحول)، وبهذا يفرق بين شخص يذكر عشرين استخداماً (لقالب الطابوق) كلها أنواع مختلفة من - هنة البناء - مثل بناء بيت، بناء فرن... وغير ذلك، وشخص آخر يذكر فئات مختلفة من الاستخدامات؛ كالبناء والجلوس والدفاع عن النفس وتنظيف الأواني ومقبض الباب ونحت تمثال وحك الكعب الخ) (السيد، 1973:195) نستنتج مما سبق أن الطالب الأول أقل مرونة من الطالب الثاني؛ إذ إن الطالب الأول كانت استجاباته منصبة على فئات محدودة من استخدامات قالب الطابوق، أما الثاني فقد نوع استخداماته كالجلوس والدفاع عن النفس والبناء إلى غير ذلك من الاستخدامات المتعددة التي يقبلها العقل.

2. المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility) :

قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة. وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتناسب والموقف، تطورت لديه مرونة التكيف الإبداعية.

وتتطلب مرونة التكيف القدرة على تغيير زاوية التفكير في اتجاهات مختلفة ومستمرة، ومن بين الاختبارات التي تستخدم لقياس هذا النوع من المرونة (اختبار المعادلات الرقمية البسيطة) التي تتطلب استبدال الأرقام بالرموز.

ويتطلب هذا الاختبار قدرًا كافيًا من مرونة التكيف شبيهة بالأنماط السلوكية التي تمارس في الحياة اليومية التي من خلالها ظهرت الابتكارات، ذلك لأن القدرة على التحليل والتركيب تتطلب بالضرورة القدرة على مرونة التكيف.

فضلاً عن الاختبار السابق هناك اختبارات أخرى تستعمل فيها رموز الأشياء في شكلين متجاورين مثل مربع ودائرة (السيد، 1973: 184).

ويلاحظ على هذا الاختبار للوهلة الأولى أنه شكلي وسهل ولا يتطلب من الشخص أي جهد غير أنه يمكن من خلاله قياس قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية، ومن ثم قياس درجة مرونة التكيف لديه.

غير أنه ينبغي أن نفرق بين الإنسان الذي يتميز بمرونة التكيف والمرونة التلقائية، وبين الإنسان الذي يبدو أنه مرن ولكنه في حقيقة الأمر ليس كذلك بل إنه إنسان منجرف بمجريات الحياة، والمراوغ الذي لا يبالي بالحياة وقيمه. والإنسان المرن الذي يستطيع التغلب على مشاكل الحياة بتغييرها وتكييفها حسب إمكانياته المتاحة، أما الإنسان المراوغ فيكون أكثر عرضة للصدمات والصراعات النفسية التي

قد تؤدي به إلى الانتحار إذا لم يكن لديه سند نفسي مثل الدين أو القيم أو مثل
أهلى يعتمد عليه.

كما إن الفرق بين مرونة التكيف والمرونة التلقائية يتمثل في تحديد الموقف
تحديداً دقيقاً، فبإنسبة لمرونة التكيف، بمعنى أن الإنسان يوجه تفكيره نحو موقف
موحد، أما الآخر الذي يتميز بالمرونة التلقائية فلا يتقيد بموقف محدد، وإنما يترك
تفكيره يجول في عناصر الموقف حتى وإن كان الموقف على شيء من التحديد أو في
تلك العلاقات التي تربط مجموعة المواقف عندما تتعدد هذه المواقف التي يتصدى
لها الشخص. وبإجراءات أكثر، إن هذا المفهوم للمرونة تطفى عليه العمومية، لأنه
لا يفرق بين مرونة التكيف والمرونة التلقائية، ومع ذلك فإنه يتفق مع المفهوم العام
للمرونة عندما يذكر المرونة الفكرية أو العقلية ومرونة السلوك بصفة عامة. وإذا
كانت المرونة المعرفية جزءاً لا يتجزأ من السلوك العام للفرء، فإنه يصعب الفصل
بين عاملي المرونة المذكورين، أي مرونة التكيف والمرونة التلقائية، في وضعية تبدو
فيها التعزيزات غير متلاحقة، ومثال ذلك استجابات الشخص من خلال الاختيار
نتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات بحيث تكون ذات معنى، وذلك بواسطة دمج
مجموعة من الحروف الهجائية.

وأساساً على ما سبق يمكننا استنتاج المفهوم الإجرائي لمرونة التكيف، وهي
أنها القدرة على تكوين ارتباطات بعيدة تظهر في قدرة الشخص على تكيف الأفكار
والأشياء وأنماطه السلوكية المختلفة وفقاً لموقف أو مجموعة مواقف تستدعي
نشاطاً حركياً أو عقلياً. مع أن بعض الباحثين وخصوصاً أولئك الذين
استخدموا (التحليل العاملي) يفسرونها على أنها قدرة من القدرات العقلية، أما
باقي الجوانب السلوكية، كالأداء الحركي، فإنه يدخل ضمن الأداء اللاحق
للنشاط العقلي، ومن بين هؤلاء الباحثين (كارل) و(جيلفورد) ومساعدوه.

دنيا، الأصالة (Originality)

والمقصود بالأصالة: الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وتسمى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتميز بالتميز. والشخص صاحب الفكر الأصلي هو الذي يميل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية للمشكلات (عاقل، 1975) وينهض خير الله (1981) إلى نفس الرأي، إذ يحدد مفهوم الأصالة على أنها (القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها) (خير الله، 1981:8). ومعنى ذلك أن الأصالة تتحدد بناء على درجة الشيوع الإحصائية للفكرة التي ينتجها الشخص، فكلما قلت الاستجابات الفريدة والأصيلة موازنة بالقلة التي ينتمي إليها المبحوث، أدى ذلك إلى ازدياد درجة أصالتها من الوجهة الإحصائية.

ويؤكد جيلفورد (1971) هذا الرأي، إذ يرى أن الأصالة تعني (القدرة على إنتاج استجابات غير شائعة وماهرة وذات ارتباطات بعيدة) لذلك نجد جيلفورد قد استخدم مجموعة كبيرة من الاختبارات لقياس عامل الأصالة في دراساته للقدرة على التفكير الابتكاري، نذكر من ذلك ما يأتي:

مناوئين القصص (إجابة ماهرة).

الاستجابات السريعة (غير الشائعة).

النتائج البعيدة. --- إلى غير ذلك من الاختبارات التي تم استخدامها لقياس عامل الأصالة (المسيد، 1971:198)

أما بارون (1973) فقد حدد مفهوم الأصالة في دراسة أجراها على عينة من أفراد القوات الجوية الأمريكية على أساس الندرة الإحصائية، وهو بهذا يتفق مع غيره من الباحثين إذ يقول:

(الأصالة ينبغي أن تحدد إحصائياً بعدد المرات التي تظهر فيها الاستجابة الماهرة، والمحك الأول هو درجة شيوع الاستجابة بالموازنة مع أفراد العينة التي ينتمي إليها الشخص، ومن الوجهة السيكلولوجية فإن الاستجابة الماهرة والأصيلة على اختبار يقع الحبر (رورشاخ) يقدر بظهور الاستجابة مرة واحدة في كل مائة استجابة) وبهذا فإن بارون (Barron, 1973) يقترب بمفهومه هذا من مفهوم جيلفورد (1973) غير أن الجديد في مفهومه هو تحديد المحك الذي على أساسه تقدر درجة الأصالة، ويتلخص في درجة الشيوع الإحصائي، وذلك من خلال النسبة المئوية. واستخدم بارون (1973) في دراسته الكثير من الاختبارات التي استخدمها جيلفورد (1973) لقياس عامل الأصالة مثل: الاستخدامات غير المعتادة، واختبار عناوين القصص، واختبار إعادة تنظيم الكلمات، إضافة إلى بعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار بقع الحبر لـ (رورشاخ) واختبار الموضوع (Recherche 1973:106).

ويلاحظ على المفاهيم السابقة أنها تتركز في:

- ندرة الاستجابة وذلك من خلال المقارنة بين المفحوص والفئة التي ينتمي إليها.
- مهارة الاستجابة.
- المحك الإحصائي.

ترتبط الأصالة ارتباطاً قوياً بشخصية المنتج للفكرة الأصيلة، وحتى لو ظهرت لدى أفراد آخرين في أماكن وأزمنة مختلفة ومتباعدة تبقى ذات بعد فردي إلى أقصى درجة.

يقول البسيوني (1964) في هذا السياق: «الأصالة ضد التقليد، وهي تعني أن الأفكار تنبعث من الشخص وتنتمي إليه وتعبر عن طابعه وعن شخصيته، فالشخص الذي لديه أصالة يفكر بنفسه» (البسيوني، 1964: 28).

وينهتج هذا الرأي إلى أن البعد الشخصي في الأفكار والأعمال الأصيلة يعد أساسياً، ذلك أن الشخص هو الذي ينتج الفكرة، وهو الذي يطبعها بطابعه الشخصي، أما البعد الاجتماعي فإنه يأتي في الدرجة الثانية، لأن الأصالة بناء على هذا الرأي تعني - إلى حد ما - عدم التقيد بما هو متعارف عليه.

ويؤخذ على هذا الرأي أنه يوحي بالبداية من الصفر المطلق، لأن الفكرة مهما كانت درجة أصالتها فإنها ترجع إلى شخصية صاحبها، وهذه الأخيرة لا تخلو من خبرات سابقة قد مر بها الفرد وتفاعل معها تفاعلاً وظيفياً، والفكرة الأصيلة عادة ما ترتبط بقدرة الشخص على الحساسية للمشكلات والنقائص التي يلاحظها في الأشياء والأفكار، وكل ذلك يكون نتيجة للمحاكمة التي يبذلها الشخص المبتكر اتجاه الأشياء والأفكار.

من أجل ذلك يرى (Hesbois) أنه ينبغي لكل مؤسسة أو مجموعة (عائلة مدرسة) أن تتيح الفرصة للعقل ليبدع ويكتشف قواعد جديدة وعلاقات جديدة مع الآخرين، وذلك من خلال السماح له بنشاطات تحترم التوازن الطبيعي بين القواعد السلوكية التي يبتكرها الطفل وعلاقته بالراشدين (Hesbois, p21).

وهذا دليل على أن البيئة لها أثر كبير في بناء الشخصية، ومن ثم فإن الأفكار الأصيلة لا تنبع من العدم، وإنما تعتمد على جانبين هما: الجانب الفطري في الإنسان، والجانب المكتسب؛ بمعنى أن الخبرات التي يمر بها الفرد لها أثر كبير في إنتاجه للأفكار الأصيلة.

وتتضح هذه النقطة في الأغلب عندما نرجع إلى كتابات الأبناء والمفكرين المبتكرين، إذ إن خبراتهم التي عاشوها تظهر بوضوح منعكسة في إنتاجهم الفكرية.

ويرى أوتن (1985) في ذلك أن الابتكار لا يتمثل فقط في الأعمال المبتكرة، وإنما يظهر أيضاً في القراءات المفيدة والناجحة. ومعنى ذلك أن المبتكر لا يخلق أفكاره من لا شيء، وإنما يعتمد على مكونات البيئة التي يتفاعل معها بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

ويرى عبد الغفار (1977) أن الأصالة تظهر كنتائج ابتكاري يتمثل في تلك الأفكار النادرة وغير الشائعة، وهي ذات ارتباطات بعيدة بتلك المواقف المشيرة، إذ يقول: (... الأصالة وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار غير الشائعة أو الماهرة أو ذات الارتباطات البعيدة بالموقف المشير) (عبد الغفار، 1977: 195).

يتضح من هذا المفهوم أن الأصالة قدرة عقلية تظهر في أثناء أداء الفرد وإنتاجه لأفكار غير شائعة، غير أن هذا المفهوم لم يحدد معنى درجة الشيعو الإحصائي، ولا معنى الندرة والقلة التي ينتمي إليها الفرد المنتج للفكرة الأصلية.

أما تورانس (1979) فيشير في أثناء كلامه عن التلاميذ المبتكرين إلى أنهم كانوا مشهورين بأنهم ذوو أفكار غريبة وخارقة، وأنهم كانوا يرسمون رسوماً وينتجون إنتاجاً أصيلاً (عاقيل، 1979: 32).

يلاحظ على مجمل المفاهيم التي عدنا إليها، أن أصحابها يركزون على إنتاج الأفكار النادرة من حيث درجة الشيعو الإحصائي، غير أنهم لم يحددوا طبيعة هذا العامل إن كان عاملاً عقلياً أو أنه عامل مزاجي، وهذه مشكلة من أهم المشكلات المنهجية التي تعترض الباحثين في مجال القدرة على التفكير الابتكاري. وبما أن العامل المزاجي له عامل عكسي في أغلب الأحيان مثل (الانطواء) الذي يقابله (الانبساط)، وعامل (المرونة) الذي يقابله عامل (التصلب)، وكذلك فإن عامل (الأصالة) يقابله (التقليد) مما قد يؤدي إلى الخلط بين الجانبين في أحيان كثيرة.

يرى سويف (1981) في هذا الصدد أن عامل الأصالة (بناء على العدد الكبير من الاختبارات التي تحدد طبيعته، يمكن القول بأن هذا العامل قد أرسيت

دعائمه، أما من حيث طبيعته السيكلولوجية فالظاهر أنه ليس بالعامل العقلي تماماً، بل قد يتبين فيما بعد أنه... عامل مزاجي أو أن طبيعته من طبيعة الدوايح. فقد يكون الشخص مجدداً أو ميالاً إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون (سويف، 1981:357). ومهما يكن الجانب الذي ينسج ضمنه عامل الأصالة؛ سواء كان قدرة عقلية أو استعداداً مزاجياً، فإن الباحثين يركزون على الجدة والندرة كمحرك للناتج الابتكاري.

وتشير الملا (1972) من جهتها إلى أن الأصالة (تعني القدرة على إنتاج أفكار أصيلة، والفكرة الأصيلة هي التي تتميز بأنها جديدة أو طريفة). وهذا المفهوم لا يختلف عن غيره من المفاهيم السابقة، إذ يشترط الجدة والطرافة كمحرك، وذلك حتى للشخص المبتكر فضسه للفكرة وأن حكم الآخرين على جدتها وطرافتها ليس شرطاً أساسياً للحكم، وتؤكد سلوى الملا (1972) أن مثل هذا العامل يكون موزعاً بين الناس جميعاً، وإن كان هناك فرق فإنه فرق في الدرجة لا غير. إذ تقرّر (أن كل شخص لديه قدر من القدرة على إنتاج أفكار أصيلة) (الملا، 1972:60).

من كل ما تقدم يمكن القول إن الأصالة عامل من العوامل العقلية التي تظهر في إنتاج أفكار جديدة ونادرة.

رابعاً: الحماسية للمشكلات: (Sensitivity of Problems)

ويقصد بهذه المهارة الشعور والإحساس بأن هناك مشكلات أو قضايا متنوعة لمصدر بحاجة إلى حل أو إضافة عناصر مكملة، وذلك بهدف تحسينها أو إزالتها حيث أن اكتشاف مثل هذه القضايا أو العناصر يعد بمثابة المقدمة الأولى لحلها، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو المميزه في محيط الفرد أو إعادة توظيفها أو استخدامها وإثارة تساؤلات حولها (جروان، 1999:85).

إن الأفراد يختلفون في نظرتهن إلى مواقف الحياة ومشكلاتها في حياتهم اليومية العادية، إذ إن بعضاً منهم يرى في مواقف معين مشكلات تحتاج إلى حل

وإمعان النظر، بينما آخر لا يرى في نفس الموقف أية مشكلات أو تعقيدات تدعو إلى تساؤل. ويذكر (جيلفورد) في هذا الصدد أنه وإن كان لا يعنيه كيف تحدث الفروق بين الأفراد في هذا المجال، كما لا يعنيه مناقشة إن كان من الأفضل النظر إلى هذا العامل كقدرة عقلية أم كسمة مزاجية، فإنه يعنيه أنه في موقف معين يرى شخص معين أن هناك عدة مشكلات، في حين يرى الآخرون الموقف واضحاً لا يدعو إلى تساؤل (المسيد، 1973: 181).

وأما (دنكار 1981) فيرى أن موقفاً ما قد يطرح مشكلات عندما يكون للكائن الحي هدف ولكن يعجز عن تحقيقه، والحل الذي يؤدي إلى الحد من تلك الوضعية قد يسمح بتحقيق الهدف

وبناء على رأي (دنكار) فإن الحساسية للمشكلات تبدو ذات بعد وظيفي لدى الكائن الحي، وخصوصاً الإنسان الذي يتميز بقدرات عقلية عليا عن غيره من الكائنات الحية الأخرى. ولكن هذا الرأي لم يحدد إن كانت الحساسية للمشكلات سمة مزاجية أم قدرة عقلية، ولم يحدد كذلك درجة الفروق الفردية، مع أن ذلك التحديد يكتسي أهمية كبيرة في مثل هذه البحوث التي تركز على القياس باختبارات مقلنة ذات قدرة على التمييز بين الأفراد.

فضلاً إلى ذلك فإن (دنكار) ينظر إلى السلوك الإنساني نظرة وظيفية هادفة، وأن الإحساس بالمشكلات متعلق بوجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، فإذا ما تحقق الهدف فإن ذلك يعني أن الإشكال قد قض.

ويرى عبد الغفار (1977) أن الحساسية للمشكلات إنما تكون مرتبطة بالقدرة على التعرف على النقصان ومواطن القوة والضعف في المواقف والموضوعات المختلفة التي يتفاعل معها الإنسان في محيطه العام، مشيراً إلى ذلك قائلاً:

(وهي القدرة على التعرف على مواطن الضعف أو الأخطاء في شيء معين وهذه القدرة تنتمي إلى قطاع التقويم) (عبد الغفار 1977: 157)

وهذا معناه أن الحساسية للمشكلات عامل من العوامل المكونة للقدررة على التفكير الابتكاري؛ ذلك أن الابتكار لا ينطلق من لا شيء، بل من جملة من الوقائع التي تدفعه إلى تحسس النقص فيها والعمل على تحسينها وتغييرها نحو الأفضل بالنسبة للفرد المبتكر. وهنا يظهر نمط التفكير الإنتاجي التباعدي بكل قوة، ومن ثم فإن عامل الحساسية للمشكلات يندرج ضمن قدرات التقويم باعتباره عملية عقلية حسب نظرية جيلفورد.

١. مظاهر عامل الحساسية للمشكلات:

يمكن حصر مظاهر الحساسية للمشكلات في النقاط التالية:

١. الحاجة إلى التغيير.

٢. الوعي بوجود نقائص في الأشياء.

ويناء على ذلك نجد أن الاختبارات التي وضعها (جيلفورد) ومعاونوه تقياس عامل الحساسية للمشكلات تختلف باختلاف الجانب المراد قياسه؛ فإذا كان الهدف هو قياس الحاجة إلى التغيير، فإن الاختبارات المصممة كأداة لقياس ذلك الجانب ينبغي أن تكون مشبعة به وذات صدق مفهوم يتماشى معه، ونفس الشيء ينبغي أن يتوفر في الاختبارات التي تقيس الوعي بوجود نقائص في الأشياء.

ب. أنواع الاختبارات التي تقيس الحساسية للمشكلات:

تختلف الاختبارات التي تقيس عاملاً لحساسية المشكلات باختلاف

مظاهره، وهي على النحو الآتي:

- نوع يطلب فيه من الشخص ذكر النقص التي يمكن ملاحظتها في بعض الأدوات الشائعة والمألوفة في الحياة اليومية مثل (الهاتف)، وكذلك في بعض

المسائل الاجتماعية مثل (الزواج) بحيث يطلب من الشخص ذكر كل الاقتراحات التي يرى أنها تؤدي إلى تهذيبها وتحسينها إلى أقصى حد ممكن.

• هناك نوع آخر من الاختبارات يعتمد على القدرات الإدراكية للفرد، ويشتمل هذا النوع من الاختبارات على بعض الصور لموضوعات معينة وأشكال مأثوفة فيها أخطاء يسيرة، ويطلب من الشخص البحث عن هذه النقائص والأخطاء، والهدف من هذه الاختبارات هو تعرف مدى قدرة الشخص على اكتشاف مثل هذه الأخطاء والنقائص، بمعنى: هل أن الشخص سوف يتقصى تلك الأشكال والموضوعات بحيث يتوصل إلى النهاية إلى اكتشاف الأخطاء والنقائص، أم أنه سوف يتفاضى عنها ولا يعطيها أي اعتبار؟ (السيد، 1973:315)

يتبين لنا أن عامل الحساسية للمشكلات يدخل ضمن القدرات التقويمية التي توصل إليها (جيلفورد) ومساعدوه، وذلك من خلال دراستهم التي قاموا بها حول (أثر العوامل العقلية في حل المشكلات) (Guilford, 1962:195)، وتوصلوا من خلالها إلى ضبط خمس مراحل يمر بها حل المشكلة المعينة وهي:

- التحضير للعمل.
- تحليل المعطيات والإجراءات العقلية.
- الوصول إلى حل.
- تحقيق الحل.
- إعادة التحقيق والبحث عن حلول أخرى.

خامساً: إدراك التفاصيل Elaboration

تتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفاصيل متعددة لأشياء محدودة وتوسيع فكرة ملخصة أو إعطاء تفاصيل لموضوع شامض.

(صباحي، 1992) ويعتمد قياس هذا العامل على اختبارات تتضمن خطة لموضوع من الموضوعات ويطلب منه رسم خطواته وتوسيعها حتى تصبح عملاً إجرائياً متحكماً فيه... وهكذا ففي واحد من الاختبارات أعطي الممتحن مخططاً بسيطاً لموضوع ما، وطولب بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً، وبطبيعة الحال فإن الدرجة التي كان يحصل عليها كانت تتناسب مع مقدار التفصيلات التي كان يعطيها (عاقل، 1979: 32).

نستخلص من ذلك أن قدرة ادراك التفاصيل تعني إضافة عدد من التفاصيل الملزمة لموضوع معين، ولا تعني هنا إضافات هامشية، بل ينبغي أن تكون مناسبة للموضوع المعطى، وتتوقف قدرة المفحوص على التوسيع في ما يتعلق بمصادر الحلول والإضافات والحذف والتبديل المناسب بحيث تكون تلك البدائل والمحدوفات والإضافات مبتكرة وناشرة من حيث درجة الشبوع الإحصائي ويشير سويف (1981) إلى القدرة على ادراك التفاصيل على أنها تعني... القدرة على تحديد التفاصيل التي تساهم في تنمية فكرة معينة. ونستنتج من ذلك أن قدرة ادراك التفاصيل تنتمي إلى القدرة على التفكير الإنتاجي التبادلي، إذ إن أكثر الابتكارات كانت نتيجة لتعديلات وإضافات لأشياء كانت موجودة من قبل.

إن من بين الاختبارات المستخدمة لقياس القدرة على التوسيع أو التفاصيل هي اختبارات (إنتاج الأشكال) و(اختبار تفصيل الخطة) إذ يطلب من المفحوص في الاختبار الأول أن يكمل شكلاً أعطيت له خطوطه الأولى، وفي الاختبار الثاني عليه أن يكمل خطة أعطيت له خطوطها العامة وهكذا (سويف، 1981: 364).

سادساً: المحافظة على الاتجاه (Maintaining Direction).

المحافظة على الاتجاه يضمن قدرة استمرار الفرد على التفكير في المشكلة لفترة زمنية طويلة حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة.

أنواع مواصلة اتجاه التفكير الإبداعي:

المواصلة الزمنية التاريخية: المحافظة على استمرار التتابع الزمني والتاريخي في وصف الحدث، ملتزماً بخط سير متتابع متدرج للفترة الزمنية التي يحدث وفقها الحدث.

المواصلة الذهنية: قدرة الفرد على تركيز ذهنه ضمن نفس السياق منذ بداية المشكلة أو الموقف المثير وحتى الوصول إلى حل.

المواصلة الخيالية: القدرة على متابعة سير المشكلة ذهنياً وتوضيح العلاقة بين عناصرها.

المواصلة المنطقية: المحافظة على المنطق في خطوات السير والمراحل.

وهذه المكونات تكاد تكون عامة لدى معظم المبدعين في أي مجال من المجالات المختلفة، سواء في المجال الفني أو العلمي أو الاجتماعي أو السياسي أو غير ذلك.

علاقة التفكير الإبداعي بعدد من المتغيرات:-

هناك علاقة بين التفكير الإبداعي وعدة متغيرات نذكر منها:-

أولاً: علاقة التفكير الإبداعي بالذكاء:

إن العلاقة بين التفكير والذكاء علاقة هميقة، وتكاد أن تكون ملتزمة، فالذكاء ضرورة أساساً للتفكير الإبداعي، إلا أن الحد الأدنى المطلوب من الذكاء يختلف من نشاط إلى آخر في المجالات المختلفة. فقد لوحظ أن الحد الأدنى للذكاء المطلوب في الإبداع العلمي (125) درجة ذكاء، فحين يكون بين (95 -

100) درجة ذكاء في الإبداع الفني، فالمبدع مفكر وذكي. إلا أن (الإبداع يتصف كذلك بالثابرة والعمل الجاد لشخص نشيط ومرن وذو فعالية عالية).

(رومكا، 1989، 72)

ولا بد من وجود دافعية كشرط أساسي للقيام بأي نشاط عقلي مبدع، كالحماس والحماسية والانجذاب لما هو غامض، وحبّ السؤال، والرغبة في التميز والخلق. وإن أي عمل إبداعي، ما هو إلا (عملية خلق شاقة، يقوم بها المبدع لكي يحتفظ بتكامله الشخصي أو بتكامل مجتمعه.

(ابراهيم، 1978، 107).

وإذا كان التفكير الإبداعي يتصف بقيمته العالية ونتائجه المفيدة للفرد والمجتمع فهو إذن يقتصر على استخدام الذكاء بطرق إيجابية تخدم الشخص نفسه من جهة والآخرين المحيطين به والذين يشاركونه العيش على هذا الكوكب، من جهة أخرى. بينما يمكن استخدام الذكاء بطرق سلبية.

فالذي يفكر بصنع الأسلحة المدمرة، هو شخص ذكي. ولكنه بدلاً من توظيف ذكائه في إبداع صناعات لفائدة البشرية ورفاهيتها، نراه قد صنع أدوات لتدميرها. لذا فالذي يميز بين التفكير الإبداعي والذكاء، أن الأول يقتصر بالقيم الإنسانية والمثل والأخلاق. أما الثاني، فقد ينحرف عنها أحياناً. وفي تاريخ (عمر بن الخطاب) الذي ساعد بذكائه وعبقريته على نشر الإسلام وتمكينه من البلاد الأخرى.

من خلال حياتنا اليومية، نرى هناك الكثيرون من الأذكاء الذين يوظفون ذكاءهم في التزوير والخداع والسرقة وغيرها من الجرائم، بحيث لا يتركون أثراً يشير إليهم. أما التاريخ، فهو مليء بالأشخاص الذين وظفوا ذكاءهم بتشويه الحقائق من أجل مكاسب شخصية أو شهرة واسعة، فدمروا، وقتلوا ونهبوا خيرات

غيرهم من الشعوب. وهؤلاء إن كان التاريخ يذكرهم، فمن أجل أن يستحقوا اللعنة على مدى العصور.

في حين أن المفكرين المبدعين الذين قدموا للإنسانية أعمالاً ذات قيمة عالية، فإن الأجيال تشكرهم وتقدير لهم التقدير الذي يستحقونه.

إن دراسة كل من جاكسون و جاكوب (Jacob&Jackson) حول الذكاء والإبداع قد فسرت على أنها توضح بأن الإبداع يعد أعلى مراحل الذكاء، ولكن هذا البحث سرعان ما تصدع، لأنها تجاهلا عينة الأطفال التي يكون فيها الطفل عالي الذكاء ومرتفع الإبداع معاً، وقد توصلت كذلك دراسات كثيرة إلى نفس النتيجة. إن العلامات العالية على اختبارات الذكاء والدرجات العالية في المدرسة لها صلة ضعيفة (Low Association) بالإبداع، وإن الذكاء ضروري لتحصيل إبداعي، وقد لا يظهر نشاط إبداعي لمرتفعي الذكاء في حين أن منخفض الذكاء يعمل بعكس الإبداع، كما أن هناك عوامل كثيرة غير الذكاء تؤثر في الإبداع، منها: الصحة (Health)، والدايمية (Motivation)، وسلوك التأمل (Study Habits)، والمدرسة، والموارد المالية للعائلة. وقد اقترح البعض أن هناك عوامل وراثية في المواهب الإبداعية وخصوصاً في الرياضيات، حيث أظهرت الملاحظات والدراسات المسحية أن الطلاب الموهوبين رياضياً، غالباً ما يظهرون نشاطاً مبكراً في المراحل العمرية الأولى، وأمثلة ذلك كثيرة (الترتوي والقضاة، 2007).

أما المري الكبير هبارد Hubbard 1996، فيؤكد بدوره أنه يجب علينا أن لا نكتفي بعدم قليل من المتعلمين الأذكياء، وإنما علينا أن نغير نظام التعليم من أساسه، ليحقق التعليم للجميع في القرن الحادي والعشرين.

(Hubbard, 1996:5)

والتعليم الذي يدعو إليه هبارد يشمل تعلم الذكاء وتعلم الأخلاق والقيم الإنسانية، على حد سواء.

ثانياً: علاقة التفكير الإبداعي بالموهبة:

عرف مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية الشخص الموهوب هو القادر على الأداء المرتفع في واحدة أو أكثر من السمات التالية:

1. قدرات عقلية عالية.
2. سمات شخصية قيادية.
3. تحصيلاً أكاديمياً عالياً.
4. قدرات فنية خاصة.
5. تفكيراً إبداعياً.
6. مهارات حسية حركية.

أما رينزولي (Renzuli) فقد اقترح معياراً متعدد لتعريف الموهبة حيث يتضمن: الذكاء المرتفع، والإبداع المرتفع، والدافعية المرتفعة. ويجب توافر الخصائص الثلاث لضمان الموهبة الحقيقية في أي مجال. وهذا التعريف استبعد الأطفال الذين يحصلون على درجات ذكاء مرتفعة وهم ليسوا مبدعين فتوفر الذكاء مطلب أساس للاكتشافات والاختراعات العلمية والثقافية والتكنولوجية والفنية.

- هناك اتفاق بين غالبية العلماء: أن الأفراد الذين ينخفض ذكائهم عن المتوسط لن يكونوا مبدعين، أما الأفراد الذين هم في مستوى الذكاء العادي أو العالي فيمكن أن يكونوا مبدعين أو لا يكونوا كذلك، والذي يقرر إبداعهم أو عدمه هو توافر عوامل شخصية وفعالية أخرى فضلاً على الذكاء وقدرات التفكير المتباعد.

ثالثاً، علاقة التفكير الإبداعي بالتفكير الناقد:

لقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول علاقة التفكير الإبداعي بالتفكير الناقد إذ يرى (Cari, 1993) و (Alkin, 1992) المشار إليهما في الخليلي وحيدر أن التفكير الإبداعي والتفكير الناقد هما مظهران أو وجهان لعملة واحدة، والفصل بينهما هو من حيث المظهر فقط، إذ أن التفكير الجيد يتضمن شيئاً من التفكير الإبداعي وشيئاً من التفكير الناقد في الوقت نفسه (الخليلي وحيدر، 1996: 201) وقد عبر (Alkin, 1992) عن أسفه لفصل بينهما ويؤيده في ذلك (الوفاقي) حيث يذكر أن التفكير الإبداعي نمط من أنماط التفكير يؤدي إلى اكتشاف حل جديد لأحدى المشكلات، أما التفكير الناقد فهو نمط من التفكير قوامه فحص الحلول المعطاة مشكلة ما لبيان ما إذا كانت هذه الحلول مقبولة منطقياً ومنسقة مع المعطيات المعروضة في ميدان المشكلة (الوفاقي، 1998: 507) بينما يرى الحارثي، 1999 أن التفكير الناقد أحد الأساليب التي يستخدمها المبدعون لاختيار أفضل الحلول من جهة والقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتقييم تلك الحلول من جهة ثانية. (الحارثي، 1999: 48) وهذا يشير إلى أن التفكير الإبداعي يحتاج إلى تفكير ناقد ويمكن استخلاص بعض النقاط للمقارنة بينهما وكما يلي:

مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد:

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
تفكير متقارب (Convergent) مقبولة. اتجاه هدف محدد لحل مشكلة.	تفكير متباعد أو متشعب (Divergent) توليد أفكار جديدة من أفكار معطاة.
يعمل على تقييم مصداقية أفكار موجودة.	يتصف بالأصالة.
يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه	لا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه
يتطلبان وجود مجموعة من الميول والقدرات والاستعدادات لدى الفرد.	
يستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم.	

رابعاً، علاقة التفكير الابداعي بالتفكير التحليلي:

يملك التفكير التحليلي قواعد تسمح - بطريقة منطقية - بالوصول إلى حل متوقع واحد، في حين أنّ التفكير الإبداعي غير متوقع ويتطلب قدرة تخيلية، ويؤدي إلى توليد أكثر من حل واحد. ففي المسائل الرياضية يوجد دائماً حل واحد متوقع لا يمكن الوصول إليه إلا بتطبيق القواعد والمبادئ الرياضية المتعلقة به، وذلك بطريقة منطقية محددة، تماماً كالشخص الذي يسير للأمام في اتجاه محدد وبخطوات محسوبة ومتوقعة للوصول إلى الهدف. في حين أنّ التفكير الإبداعي لا يلتزم بالطريق الواحد أو الحل الوحيد فهو متعدد الاتجاهات، متفرق المسالك والدروب ويتبين من الجدول أدناه مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير التحليلي.

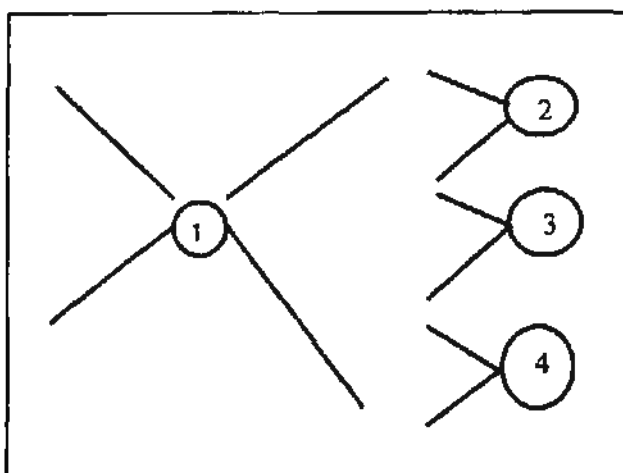
التفكير الابداعي والتفكير التحليلي:

ANALYTICAL	التحليلي	CREATIVE	الابداعي
Logical	منطقي	imaginative	تخيلي
Predictable	متوقع	Unpredictable	غير متوقع
Convergent	مركز	Divergent	متشعب
Vertical	عمودي	Lateral	جانبى

في التفكير التحليلي حاصل $2 = 1 + 1$. أما في التفكير الإبداعي فتشمل الإجابة على عدد كبير من الحلول غير المتوقعة، تحمل في بعضها قدراً من الطرافة والبراعة فضلاً إلى الحل المعروف الذي حاصله (2)، ومنها:

(7، =، T، L، +، >) الخ، وهكذا يسير التفكير الإبداعي في كل الاتجاهات بحثاً عن أكبر عدد ممكن من الإجابات ويعرف التفكير التحليلي بالتفكير المركز التجميعي التقاربي convergent، حيث أن التفكير هنا يركز على إجابة واحدة مفردة ويحدود ضيقة، فهو يعتمد على الحصول على الإجابة الصحيحة من خلال المعلومات المتاحة، ويعرف هذا التفكير أيضاً بالتفكير العمودي vertical فهو يماثل بناء " يعتمد كل حجر فيه على ما بني قبله. وهذا النوع من التفكير هو الأكثر استخداماً، إذ يستخدم بشكل متكرر في الحالات والمسائل المتشابهة، أما التفكير الإبداعي الذي يعرف أيضاً بالتفكير المتشعب المتباعد divergent أو التفكير الجانبي lateral فيوجد أكثر من إجابة واحدة محتملة للمشكلة حيث يحفز العقل للتعدد والاتساع في البحث عن أفكار متعددة للحل. فهو تفكيراً شمولي يتسع لأكثر من حل أو فكرة للمشكلة الواحدة. وعملية فكلا التفكيرين مطلوبان، وفي الحقيقة فإن الفكرة المبدعة تولدت ونشأت من نوعين من التفكير هما:

1. التفكير المتشعب الجانبي: وهو الذي يمثل القدرة الذهنية والعقلية على توليد عدد كبير من الأفكار المبدعة المتشعبة المتنوعة
2. التفكير المركز: هو الذي يمثل القدرة العقلية للتمهين، والنقد المنطقي، واختيار الفكرة الأفضل من مجموع الأفكار المولدة. ويمثل الشكل (1) طريقة كلا التفكيرين أذ يعنى التفكير التحليلي بالبحث عن حل واحد للمشكلة، بينما في التفكير الإبداعي يتم إنتاج عدد كبير من الأفكار التي يمكن تحليلها فيما بعد لتوليد حلول جديدة (2)، (3)، (4)



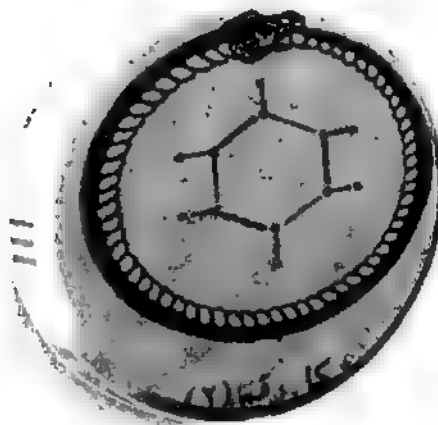
شكل (1) طريقة التفكيرين التحليلي والإبداعي

في التفكير التحليلي توجد في العادة قواعد وضوابط وأساليب ينبغي تتبعها، وبشكل منطقي، وخطوات متسلسلة، كل خطوة يجب أن تكون مقبولة منطقياً ومقاسة معرفياً، ولا يسمح في هذا التفكير بالتجاوز أو القفز فوق الخطوات دون أن تستكمل كل خطوة قياسها معرفياً ومنطقياً.

وفي المقابل فلا يوجد قواعد صارمة في التفكير الإبداعي، أو بمعنى آخر يتم تجاهلها، فالمفكر المبدع يحفز عقله للحركة بحرية تامة من دون أي عوائق، بل يمكنه أن يخلق في الخيال أو في الأحلام، ففي الأحلام لا توجد قواعد أو حواجز

للتفكير، حيث يتم الانتقال من أوضاع غريبة إلى أوضاع أخرى شاذة أو غير معتادة ككل منها يبدو غير منسجم مع الآخر، فالحالم يجد نفسه تارة في حديقة غناء يستمتع فيها بهدير الماء وزلزلة العصفير وأريج الزهور، وفجأة يجد نفسه في خضمّ الأمواج يصارع الموت من أجل الحياة، ثم تارة يصبح في الفضاء وأخرى يسقط من قمة الجبل. وهكذا في حلقات متتابعة وفي وقت لا يتجاوز الدقائق المعدودة.

لقد وُجد في بعض الأحيان أن هناك علاقة بين الأحلام والاختراعات والاكتشافات، وأبرز مثال على ذلك اكتشاف التركيب البنائي للبنزين العطري وبعض المركبات العضوية في الكيمياء، ففي إحدى أمسيات عام 1865 م اخلد العالم الأستاذ " كيכול " August kekule إلى نوم عميق، وفجأة رأى سلاسل من ذرات الكربون تتلوى وتتثنى في حركة مشابهة لحركة الأفعى وإذا بإحدى هذه الأفاعي وبحركة غريبة تلتصق مؤخرتها بالرأس مكونة شكلاً حلقيًا (شكل رقم 2)، وكانت هذه هي القرينة التي جعلت العالم كيכול يعلن بكل زهو وافتخار أن مركبات الكربون (البنزين العطري) ليست سلاسل مفتوحة ولكنها حلقات مغلقة، ومن هنا ولدت صناعة الكيماويات النفطية.



شكل (2) اكتشاف التركيب البنائي للبنزين العطري

في التفكير الإبداعي كل الأفكار المولدة التي يعتقد أنها غير مقيدة يجب ألا يتم تقويمها أو طرحها جانباً في المراحل المبكرة من التفكير؛ حيث يجوز ارتكاب الأخطاء عن بعض الخطوات لأجل إنجاز الحل، وتصبح كل المعلومات ذات العلاقة - أو غير ذات العلاقة - مطلوبة، بينما في الطرق التقليدية للتفكير يتم اختيار المعلومات ذات العلاقة فقط.

وتستند الطرق التقليدية للتفكير على تنمية وتطوير الأفكار المولدة بطريقة التفكير الإبداعي، أو بمعنى آخر تقوم الطرق الإبداعية بالحفر في أماكن مختلفة ومتنوعة من أرضية المشكلة؛ في حين تعنى الطريقة العمودية في التفكير التقليدي بتعميق الحفر في الحفرة الواحدة للوصول إلى الحل (الحيزان، 35، 2002-39).

خامساً: علاقة التفكير الإبداعي باللغة؛

ويرى تشو مسكي أن الأطفال يولون مزودين بمعرفة فطرية لا يستهان بها بقواعد اللغة وأشكالها، ويمتلكون فرضيات معينة عن كيفية حل رموز لغتهم، أو أي لغة طبيعية، والتحدث بها. وذهب علماء آخرون إلى أبعد من ذلك؛ فقالوا إنه لن يكون في وسع الأطفال تعلم اللغة على الإطلاق إذا لم يقوموا بإنشاء افتراضات أولية حول كيفية عمل الرمز أو عدم عمله، ويفترض أن مثل هذه الافتراضات مركزة في الجهاز العصبي. (جارندر، 2002: 171). ويزداد الأمر أهمية لما أظهرته نتائج كثير من الدراسات، وآراء علماء النفس من ارتباط اللغة بالإبداع، والتفكير الإبداعي في مرحلة مبكرة من العمر، فقد أكد فريمان (Freeman) أن التميز اللغوي والمعانة الاجتماعية من خصائص الأطفال المبدعين (Freeman, 1995) كما أوضح جارندر (Gardner) تمتعهم بمهارات لغوية عالية (Gardner, 1983: 32) ويرى تشومسكي (Chomsky) أن الطفل يستطيع أن ينتج عدداً لا نهائياً من البنيات السطحية أو الجملة قصيد التواصل، وهو لا يزال حديث السن لم يتجاوز الخامسة من عمره.

وذكر كل من ديفز Davis (1992) وبورش Burch (1986) أن من الخصائص اللغوية الإبداعية لدى الأطفال اللعب بالأفكار، ومرونة التفكير، واستخدام الصور الحسية، والملافة، وإعطاء بدائل متعددة وغريبة للفكرة الواحدة، وغزارة الحصول اللغوي (سرور، 2002، 98، 115).

ومن المرجح أن هذه المرحلة تعد من المراحل الحاسمة في تعلم اللغة. واحتسابها في هذه المرحلة عموماً هو تعرف على المحيط والعلاقات، قد يكون هذا التعرف أهم العمليات في التعلم.

سادساً: علاقة التفكير الابداعي بالقيادة:

في كتابه (المائة)، يشير الكاتب (هارت، 1985) إلى الإسهامات الخالدة التي قدمها هؤلاء الأشخاص المائة للثقافة الإنسانية، لا في عصرهم فحسب، وإنما في العصور التي تلتها. إن هؤلاء الأفراد البارزين من المبدعين والقادة، يشتركون في امتلاكهم لخاصية العبقرية. وهذه العبقرية ربما تقاس من خلال مقدار التأثير الذي خلفته على المعاصرين واللاحقين.

وتعريف العبقرية لا يميز بين الإبداع والقيادة. فحين نضع أشهر المبدعين وأشهر القادة تحت الفحص، فإن ذلك الفرق بين الإبداع والقيادة يختفي، لأن الإبداع يصبح شكلاً من أشكال القيادة. فالمبدعون هم قادة لثقافيتهم. وقد كان لأفكار أينشتاين النظرية تأثيرها البالغ على زملائه من علماء الطبيعة بشكل خاص، وعلى المجتمع العلمي بشكل عام. وكذلك كان تأثير (بيتهوفن) و(باخ) على الموسيقى و(ميكل أنجلو) على النحت و(شكسبير) على الدراما و(بيكاسو) في الفن، تأثيراً كبيراً في زمانهم هم، وفي الأجيال التالية لهم. فالمبدعون المشهورون، هم قادة في الشؤون الفنية والعلمية.

ونحن لو استعرضنا الإنجازات التي قدمها المبدعون على مدار التاريخ، لأدركنا تأثيرها المباشر وغير المباشر على الأجيال المتعاقبة جيلاً بعد جيل. حتى

أدنا نكاد نراهم ونسمعهم ونمثلهم وكأنهم أمامنا. وسواء كان هؤلاء الأشخاص مبدعين في المجال السياسي أو الفني أو العلمي أو غير ذلك، فإن تأثيرهم علينا يظل كبيراً.

وأهم ما يميز هؤلاء المبدعين، أن تأثيرهم لا يقتصر على شعب دون آخر، وإنما يمتد ليشمل جميع شعوب العالم.

ولو تتبعنا التاريخ، لعرفنا كم كان للعرب تأثير على الثقافة الأوروبية في مجال الطب والفلك والموسيقى والرياضيات وغيرها من الفنون. وفي الوقت نفسه، تأثرنا نحن العرب بالإنجازات التي حققها مبدعون عالميون من شعوب أخرى.

وأي إنجاز يُقدّم للبشرية ويجري تعميمه، يتحوّل إلى فكر أو علم أو فن، يمتزج في العقل الإنساني للفرد، حيث يتحول إلى جزء حميم من فكر وعلم وثقافة ذلك الفرد.

وأي اختراع مبدع، يتحوّل إلى أداة يستخدمها الآخرون، أو يقودهم إلى تطويره والبناء عليه في مزيد من الاختراعات التي تخدم البشرية كلها. وليس غريباً إذن أن يُعتبر المبدعون قادة الحاضر والمستقبل، للأجيال المتعاقبة. وكلما كان إنجازهم أكثر أهمية، كان حضورهم أكثر تأثيراً. حتى أن برامز، وهو أحد المبدعين في الموسيقى، فسّر توقفه عن كتابة إحدى سيمفونياته مدّة اثني عشر عاماً بقوله: "إنك لن تستطيع أن تعرف كيف يشعر أمثالنا، عندما نسمع وقع أقدام صملاق مثل بيتهوفن خلف ظهورنا" (سايمتن، 1993: 15).

مما يشير إلى أن هؤلاء المبدعين يظلون حاضرين في أذهان من يتأثرون بإنجازاتهم على مدى الزمان والمكان.

سابعاً: علاقة التفكير الإبداعي بالأخلاق:

التفكير الإبداعي يرتبط في جميع الحالات بالقيم والأخلاق والمبادئ الإنسانية.

فاكتشاف الذرة مثلاً، عمل إبداعي دون أي شك، خاصة إذا جرى استعمالها في المجالات التي تخدم الإنسانية وتساعد على رفاهية البشر وسعادتهم. أما إذا استعملت لتدميرهم، فإنها تُعتبر عندئذ عملاً ذكياً، لكنه لا أخلاقياً. ومثل ذلك اكتشاف الديناميت. فهو قد يُستعمل لتفتيت الصخور من أجل استعمالها في بناء المنازل السكنية والمدارس والمصانع والمستشفيات، ولكن إذا استعمل لتدمير هذه المنشآت، فإنه يُصبح عملاً ذكياً لا أخلاقياً وما نحتاجه في زماننا الحالي، هو الكثير من التفكير الإبداعي المرتبط بالأخلاق، وبالقيم الإنسانية، للمجالات كافة.

فأي اكتشاف أو اختراع غير مرتبط بهذه الأخلاق والقيم، قد يؤدي إلى نشر الأوبئة وتدمير البيئة والقتل الجماعي للشعوب. اختار (مايكل هرت) في كتابه (المائة)، أهم الشخصيات الخالدة على مدى التاريخ، ممن كان لهم أثر عالمي، سواء كان ذلك الأثر علمياً أم فنياً أم سياسياً أم دينياً.

وقد كان على رأس القائمة (النبي محمد صلى الله عليه وسلم). فنتائجه لا زال عميقاً متجدداً، ليس فقط على العرب والمسلمين، وإنما امتد ليشمل الناس

كافة.

(لا أن الغريب أن تضم القائمة أشخاصاً مثل (هتلر)، باعتباره عبقرية شريرة إلى جانب المبدعين والعباقرة الذين قدّموا إنجازاتهم لكل بني البشر.

لقد أصبح الربط بين التفكير الإبداعي والأخلاق مهمة عالمية، لا تقتصر على دولة دون دولة، أو شعب دون شعب. وإنما يجب على جميع دول وشعوب العالم، أن تتنبّه إلى ضرورة التخلص مما هو ضار ومؤذي بالنسبة لها أو تغييرها. وإلى تحويل

أية اختراعات أو اكتشافات إلى ما هو مفيد لها ولغيرها. وبهذا يتجنب الجميع الكوارث والمآسي التي قد تسببها تلك الاكتشافات والاختراعات.

وفي هذا الشأن، على هيئة الأمم، أن تعيد النظر في مهامها، وأن تقصرها على تحقيق العدالة والحرية والسلام والسعادة لجميع شعوب الأرض.

كَمَا عَلَيْنَا جَمِيعاً كَمَرِيين، أَنْ تُنْشِئَ أَطْفَالُنَا عَلَى مِمَارَسَةِ الْأَخْلَاقِ الحميدة، والمبادئ الإنسانية وعلى قيم الحق والخير والجمال، التي تكون بمثابة الحاضنة لأفكارهم وإبداعاتهم في الحاضر والمستقبل.

ثامناً، علاقة التفكير الإبداعي بالسن:

لقد يسأل البعض، هل هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والسن وهذا يتبين من ما قام به عدد من العلماء وهم في مراحل مختلفة من العمر حيث اخترع باسكال آلة حاسبة وهو في الثامنة عشرة من عمره. كما اخترع سكاي دايتون، أحد الطلبة في مدرسة دلفاي بلوس انجلوس، شبكة (earth link) الدولية وهو دون الثامنة عشرة. وكان قد بدأ شركته بموظفين اثنين أو ثلاثة، وهي الآن تضم أكثر من (1200) موظفاً وموظفة. صحيح أن العديد من الاكتشافات والاختراعات تمت في سن مبكرة من مكتشفها. إلا أن هذا لا يتعارض مع وجود عمالقة في الأدب والموسيقى وغير ذلك، ممن كانوا يزيدون عن السبعين والثمانين من أعمارهم، أمثال فوته وبيتهوفن ومارك توين من الأجانب، وعمر الخيام وطه حسين ونجيب محفوظ وغيرهم من العرب والمسلمين.

أي أن الإبداع يمكن أن يحصل في فترات عمرية واسعة، فهو قد يبدأ من الخامسة عشرة أو أقل، ويمتد إلى التسعين. إذ لا توجد حدود معينة في ذلك. وأفضل مثال على ذلك الفنان الإسباني الكبير بابلو بيكاسو، الذي واصل نشاطه الإبداعي في الفن التشكيلي إلى ما بعد التسعين، وكذلك الكاتب العربي الكبير نجيب محفوظ، الحاصل على جائزة نوبل للأدب.

وتشير معظم الأبحاث والدراسات إلى أن سمات الإبداع تظهر لدى الأطفال قبل المرحلة الثانوية. ثم تقوى وتزدهر في المرحلة الجامعية. أما الانتاج الإبداعي في مجال الشعر والموسيقى، فيمكن أن يظهر في سن مبكرة. وعلى سبيل المثال، فقد قاد (موزارت) أوبرا في ميلانو وهو في الرابعة عشرة من العمر، أما (اينسكو)، فقد ألف أسلوب القصيدة الرومانسية وهو في سن الخامسة عشرة.

ومن جهة أخرى، فقد أبدع فيردي أوبرا (هالستاف) وهو في سن الثمانين، أما (غوته)، فقد أتم الجزء الثاني من كتاب (فاوست) وهو في الثانية والثمانين.

إلا أن المعطيات التي أوردها ليمان وآخرون، تبين أن الانتاج الإبداعي ينمو باستمرار حتى الثلاثين إلى الأربعين من العمر، ثم يهبط تدريجياً.

إلا أن هذا لا ينطبق على جميع المجالات، ولا على جميع الحالات (روشكا، 1989، 148 - 149).

أما بهاء الدين (2003)، فهو يدعو إلى الاهتمام بالطفولة المبكرة، وذلك بأن يبدأ التعليم قبل السن المدرسي. خاصة تعليم اللغات والموسيقى والمهارات اليدوية الدقيقة. كما يدعو إلى استخدام أساليب مبتكرة تخاطب كل أنواع الذكاء وكل حواس الطفل ومواقفه. وذلك من أجل التمهيد لتنمية قدراته على الإبداع والانطلاق بها فيما بعد.

وفي ضوء ما تقدم، يتضح أن هناك مجالات يبدأ فيها الإبداع لدى الأفراد في سن مبكرة، وقد يستمر إلى سن متأخرة أو لا يستمر. بينما هناك مجالات يظهر فيها الإبداع في سن متأخرة، خاصة في المجال المياسي.

وما يهمنا نحن، أن ننمي الإبداع لدى جميع الأطفال من خلال برامج تعليمية تحفزهم وتتيح لهم فرصة الإبداع في المجالات المختلفة، وذلك بإثراء البيئة التعليمية/ التعليمية، وتطوير المناهج، بحيث تلبى حاجاتهم وتقوي دافعيتهم

للبحث والاكتشاف، وتنمي مواهبهم وتصلها وتفتح لهم باب الخلق والإبداع على مصراعيه.

تاسعاً: علاقة التفكير الإبداعي بتكنولوجيا التعليم:

إن تقنية التعليم بمفهومها المعاصر هي طريقة في التفكير تعتمد على أسلوب المنظومات في تصميمها وإنتاجها وتطبيقها بمعنى أنها - تكنولوجيا التعليم - طريقة تتكون من مجموعة عناصر متداخلة ومتفاعلة فيما بعضها ولا يمكن الاستغناء عن أي عنصر فيها أو إهمال الآخر أو تفضيل عنصر على آخر فجميع هذه العناصر والأجزاء تمثل مكونات المنظومة وهذه المكونات أو العناصر تقسم كما تمت الإشارة إليه إلى مدخلات المنظومة وعمليات المنظومة ومخرجات المنظومة والتي بها يستدل على مدى نجاح المنظومة في تحقيق أهدافها وإن لم تتحقق هذه الأهداف طبقاً للمعايير والشروط المحددة لها مسبقاً فتعود الأسباب في ذلك إلى إما لعنصر المدخلات أو لعنصر العمليات داخل هذه المنظومة ويستدل على ذلك بالرجوع أي بالتغذية الراجعة (Feed back).

مما تقدم يتبين لنا بأن تكنولوجيا التعليم هي طريقة في التفكير أي أن تقنية التعليم تعتمد اعتماداً حيوياً على التفكير ولا يمكنها الاستغناء عنه أو التنصل منه. ولكونها عملية تسير في خطوات منظمة يمر بها المتعلم أثناء تعلمه خبرات جديدة تؤدي إلى تحسين أسلوب حياته ومعيشته وتنمي ذاته وشخصيته فإنه - المتعلم - عن طريق هذه الخبرات يمكنه أن يعيش وجوده كما يجب أن يعيشه أي إنسان متعلم. ومن هذا يتبين لنا بأن تقنية التعليم لها علاقة بالتفكير الإبداعي الابتكاري كأسلوب للحياة.

وعند الكلام عن مدى تحقيق أهداف المنظومة التعليمية ونوعية هذه الأهداف وكميتها ومدى أصالتها وجودتها فإننا نعرف الابتكار وكأنه ناتج محدد وعندما نذكر بأن تكنولوجيا التعليم تسير في خطوات منظمة تؤثر وتتأثر كل منها بالآخرى فإن تحديد هذه الخطوات واختبار صحتها ومدى ارتباطها ببعض

ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية التي وضعت من أجلها فإننا نتحدث بهذا كله عن الابتكار كعملية عقلية.

يعتقد (تورنس وآخرون) (1978) بأن برنامج التفكير الابتكاري في التعليم والتدريب يجب أن يتضمن التركيز على ثلاثة أبعاد رئيسية تساهم في تعميق فهمنا عن الابتكار ووسائل الابتكار لتنمية القدرة لدى المتعلم على التفكير الابداعي ويمكننا تلخيص هذه الأبعاد على الوجه التالي:

الاتجاهات الابتكارية (Creative Attitudes)

الاتجاهات الابتكارية شرط للسلوك الابتكاري ويمكن تعديل السلوك الابتكاري في اتجاه أكثر مرونة وأكثر قدرة على التخيل القدرات الابتكارية الابداعية (Creative Abilities).

القدرات الابداعية قدرات فطرية يمكن تنميتها من خلال التمرين والتدريب المتواصل.

طرق ووسائل التفكير الابتكاري (Creative Thinking techniques):

هناك ثلاث طرائق مختلفة تعين المتعلم على الابتكار وتفعيل قابلية الابداع لديه منها:

أ. طريقة التركيب الشكلي (Morphological Synthesis)

ب. طريقة قائمة المراجعة (Check-listing)

ج. طريقة المجاز (Synecdoche)

والطرائق الثلاث في مجموعها تهدف إلى مساعدة المتعلم وتدريبه على إنتاج الأفكار الجديدة وإلى خلق حالة من التآلف والترابط الجديد لهذه الأفكار.

نظريات التفكير الإبداعي:

فسر التفكير الابداعي من وجهات نظر متعددة نذكر منها:

أولاً، وجهة النظر الإسلامية:

الإسلام روح التفكير لأن نظريته كتاب الله المقروء وهو القرآن وكتاب الله المنظور وهو الكون. وبين الله تعالى بأن التفكير والتذكر يكون لأصحاب العقول فقط (البالياساني، 1989).

والد ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تخص التفكير والعقل بصيغ وألفاظ ومعان مختلفة جميعها تدعو العقل إلى النظر والتأمل دعوة صريحة ومباشرة وفيها تضمن لمشتقات العقل ووظائفه، ويخاطب الله سبحانه وتعالى في كتابة العزيز أصحاب العقول بقوله تعالى {أَمْ مَنْ هُوَ قَائِلٌ أَنَّهُ الْبَيْتُ سَاجِدٌ وَقَائِلٌ يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولَئِكَ الْأَنْبِيَاءُ} {الزمر(9)}.

{أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولَئِكَ الْأَنْبِيَاءُ} {الرعد(19)}.

{يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَكَّرُ إِلَّا أُولَئِكَ الْأَنْبِيَاءُ} {البقرة(269)}.

{إِنْ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٌ لِّأُولِي الْأَنْبَابِ} آل عمران (190).

{وَلِلَّهِ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ} {العنكبوت(43)}.

{لَوْ أَنزَلْنَاهُ هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْنَاهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ
وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لَضَرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ} {الحشر 21}

{وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِمَّنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ
فِيهَا زَوْجَيْنِ اللَّيْلِ يُغْشِي اللَّيْلُ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ} {الزمر 3
يُنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِمَّنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي
ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ} {النحل 11}

{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً
وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ} {الروم 21}

{لَوْ أَنزَلْنَاهُ هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْنَاهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ
وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لَضَرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ} {الحشر 21}

{وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَالتَّبعَ هَوَاهُ فَمَثَّلُهُ كَمَثَلِ
الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرَكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا
فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ} {الأعراف 176}

وعملية التفكير هي التي توصلنا الى الفهم الصحيح الى العمليات العلمية
تحت الاستقصاء من جهة والنظرة العقلية من جهة أخرى بغية فهم حقيقة مكونات
الوجود بما فيها الانسان وقد كان للفلاسفة والعلماء العرب إسهام كبير في
توجيه العقول الى أهمية الملاحظة الحسية الدقيقة بالنسبة للتفكير السليم
فالإسلام لا يتنافى مع العقل ولا مع العلم فهو دين عقل، وفكر، ونظر ولم يحجر
على العقل ولا على التفكير بل حث صاحب العقل الى التفكير والتأمل (عفيضي،
1977).

وكان الاهتمام بالعمليات العقلية بشكل عام والتفكير بشكل خاص ماثلاً
في التراث العربي فلم يكن الفكر العلمي العربي ناقلاً للفكر اليوناني ومقلداً له بل

كان على الدوام فكراً ثقياً يحتوي الحقيقة ويطلبها إذ تميز هذا الفكر بالتجربة الاستقرائية.

وقد برز عدد كبير من الفلاسفة والعلماء في شتى ميادين المعرفة فأنشؤوا علوماً صورية واستخدموا مناهج البحث التجريبي والاستقراء والتجارب العلمية ومنهم (ابن خلدون) الذي أولى عناية فائقة بالرياضيات لأنها تنشط العقل وتعلمه التفكير السليم ويرى أن العقل في تفتح مستمر وجابر بن حيان الذي أعطى الجبر حقه واستخدم التجارب العلمية التي سهاها به (التدريب) كما ربط الخوارزمي بين الجبر والهندسة وبهذا أنشأ الهندسة التحليلية أما (أبو يوسف بن يعقوب الكندي) يعتبر الرائد الأول في إدخال الفلسفة في الإسلام ومن الأوائل الذين اهتموا بالعقل والتفكير ومن مؤلفاته كتاب (العقل) الذي كان له أهمية خاصة في تاريخ علم النفس لدى المسلمين (السامري، 1988).

ثانياً: وجهة نظر نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد (Froude) أن الإبداع هو عبارة عن وسيلة دفاعية تدعى الإغلاء (Sublimation) والذي يرى أن الإبداع ينشأ بسبب الصراع النفسي بين المحتويات الغريزية الجنسية والعدوانية (اللاشعورية) وبين الحياة الواقعية للمجتمع. كما ربط الإبداع باللعب. أما (يونك) فإنه يعتقد أن العقدة الإبداعية تتطور بلا وعي منذ البداية وتستمر في التطور حتى لحظة معينة لتخرج إلى الوعي.

ويؤكد ادلر (Adler) أن الإبداع ينتج بسبب الشعور بالنقص، لأن الشعور بالنقص العضوي يدفع الشخص إلى مواجهته وبشجاعة وذلك عن طريق التعويض

ثالثاً: وجهة نظر النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير هو سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر، وترى أن هذا السلوك يدعم ويتم تعميمه على مواقف أخرى استناداً إلى النتائج التي يحصل عليها وكمية التعزيز فهي تنظر إلى التفكير بحل المشكلة على أنه استجابة لموقف أو مثير معين، والفرد يستخدم عادات وأنماط معينة من السلوك على شكل هرمي حسب قوة ارتباطها بالموقف وفقاً لبدا المحاولة والخطأ الذي جاء به ثورنديك، فالفرد يبدأ باستخدام أنماط سلوكية بسيطة وينتقل بها تدريجياً إلى الأكثر تعقيداً لإيجاد الحل الأنسب مع الكشف عن حلول بديلة وارتباطات جديدة

أما سكينر يرى أن هنالك تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة في حدوث الإبداع ويرى أن التفكير الإبداعي هو ذلك النمط من التفكير الذي يلقى التعزيز الإيجابي أو الإثابة مما يؤدي إلى إمكانية استمراره.....

ويعد واتسون (Watson) من رواد هذه النظرية، والذي يرى أنه يتم التوصل إلى الاستجابة الإبداعية عن طريق تناول الكلمات أو التعبير عنها حتى نصل إلى نمط جديد، إلا أن عناصر التكوين تكون كلها قديمة (جزء من المخزون السلوكي لدى الشخص)، وما يحدث هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة للتغيير المستمر في أنماط المثير (الصراف، 1999، 22).

رابعاً: وجهة نظر نظرية الاتجاه الإنساني:

يرى أصحاب هذا الاتجاه منهم أبراهام ماسلو (Maslow) أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الإبداع وأن تحقيق هذه القدرة يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويميز ماسلو بين الشخص المبدع المحقق لذاته والشخص المبدع ذي الهوية الخاصة فهو يفهم أن الشخص المبدع المحقق لذاته

يعيش العالم الحقيقي من الطبيعة أكثر من أولئك الذين يعيشون عالم النظريات والمجردات.

اما روجرز Rogers يفترض انه لا بد من وجود شي يمن ملاحظته أي إنتاج للإبداع ولا بد ان يكون هذا الإنتاج أصيلاً،

فهو يعرف العملية الإبداعية على انها ظهور إنتاج أصيل ينمو من فردية الفرد والمواد والإحداث وظروف الحياة

خامساً: وجهة نظر نظرية الجشطالت،

تؤكد هذه النظرية على ان الشخص المبدع لديه حساسية جمالية تمكنه من انتقاء الاختيار الوحيد المطروح من بين عدة اختيارات، وهذا الاختيار الوحيد يسمى (Good Gestalt) (صالح، 1988).

وانطلاقاً من تفسير هذه النظرية للإبداع، فقد توصل علمائها الى مجموعة من القوانين التي تحدد العلاقة بين الكليات والأجزاء، ومن اهم هذه القوانين ما يأتي:

1. الامتلاء (Pregnant)، ويعني ان الكل اكبر من مجموع الأجزاء، وان إدراك الكل سابق لأدراك الأجزاء.
2. القرب (Proximity)؛ ويقصد به ان الأشياء المقاربة نسبياً تبدو وكأنها مجموعة واحدة.
3. التشابه (Similarity)؛ ويعني ان الأشياء المتشابهة تظهر وكأنها مجموعة واحدة.
4. المصير الواحد (Common Fate)؛ ويقصد به ان الأشياء المتحركة في حالة واحدة تبدو وكأنها مجموعة واحدة.

5. الاستمرارية (Continuity)، وتعني ان الأشياء المرتبة لان تأخذ أسلوباً معيناً في الاستمرارية تطفئ على الأشياء التي يحدث تبدل في اتجاهها.
6. الإغلاق (Closure)، ويقصد به ان الأشياء الناقصة توحي على أنها كاملة وتعامل كما لو كانت كاملة فعلاً.

ويرى فرتهايمر (Wertheimer) ان التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل جانباً غير مكتمل - ناقصاً بشكل أو بآخر - وعند صياغة حل للمشكلة ينبغي ان يؤخذ الكل بعين الاعتبار اما الأجزاء فيجب فحصها وتدقيقها ضمن إطار الكل، ويميز (فرتهايمر) بين الحلول القائمة على أساس التعلم، والحلول التي تأتي صدفة وبين الحل الإبداعي، وال فكرة الإبداعية عند (فرتهايمر) هي التي تظهر فجأة على أساس الحدس وفهم المشكلة وليست التي تأتي على أساس السير المنطقي (روشكا، 1989: 23).

سادساً: وجهة نظر النظرية الترابطية:

تندرج هذه النظرية ضمن المذهب الترابطي. ومن أبرز أنصار هذه النظرية ماالتزمان (Maltzman) وميدنيك (Mednick)، اللذان يريان في الإبداع تنظيمياً للعناصر المترابطة في تركيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، أو تمثيلاً للنفعة ما، وكلما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تبايناً يكون الحل أكثر إبداعاً (روشكا، 1989: 22).

ويسرف ميدنيك (Mednick) الإبداع على انه الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية تحت شروط معينة، على ان تكون ذات فائدة. ويرى ميدنيك (Mednick) ان الحل الإبداعي يتم التوصل اليه بثلاثة أساليب هي:

(أ) المصادفة السعيدة (Serendipity)،

وتعني ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مع بعضها بواسطة مشيرات بيئية تحدث مصادفة.

(ب) لتشابه (Similarity)،

ويقصد به ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مع بعضها نتيجة للتشابه بين هذه العناصر او للتشابه بين المنبهات التي تستثيرها.

(ج) التوسط (Mediation)،

ويعني ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مع بعضها زمنياً، عن طريق توسط عناصر أخرى معروفة. ويقدم ميدانك (Med nick) عرضاً للعوامل التي تكمن خلف الفروق الفردية في التفكير الإبداعي، وهي: -

1. الحاجة الى العناصر الارتباطية.
2. تنظيم الارتباطات.
3. عدد الارتباطات (السلطاني، 1984).

سابعاً: وجهة نظر النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، وكل ما يتعلق بالأساليب المعرفية، ويمثل الإبداع وفقاً لوجهة نظر هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة، كما يؤكد أصحاب هذا المنحى على أهمية حرية التفكير والقدرة على التحكم في المعلومات وتشكيلها والإثراء الفكري بالإبداع.

إن الاتجاه المعرفي كان أكثر اقتراباً من طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية، إذ نظر هذا الاتجاه للإنسان على أنه منظم للموقف والمعرفة ويعالجها ويبني الموقف ويعيد بناءه بهدف استيعابه كما أن هذا الاتجاه يرى أن الأفراد مختلفون في مستوى نشاط وآليات العمل الذهني العاملة والموظفة في الموقف، ومستوى العمل الذهني يتحدد بقضيتين عند اصطحاب الاتجاه المعرفي، هما:

1. طبيعة البنى المعرفية التي طورها الفرد جراء تفاعلاته النشطة في الموقف والخبرات التي حصلت لديه جراء ذلك (قطامي، 2001).
2. مستوى العمليات الذهنية الموظفة في الموقف أو الخبرة والتي تحدد عادةً بخبرة المتعلم واستراتيجياته المتطورة ووحدة الزمن المستخدمة لإدخال الخبرة إلى الذهن،

وحسب وجهة النظر المعرفية فإن التفكير الإبداعي هو تفكير تظهر فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية وعليه فإن الإبداع يتضمن عمليات ذهنية كالانتباه والإدراك والوعي والتنظيم والترميز والوصول في النهاية إلى تشكيل أو إبداع خبرة جديدة، أما شانك Shank يرى الإبداع على أنه عملية ديناميكية حيث تبدأ من مرحلة توليد الأفكار الجديدة مما هو معلوم الخبرات السابقة لدى الفرد وإن التذكر قدرة ذهنية فاعلة في العملية الإبداعية والتي تتطلب توازن مخزون معرفي من المفاهيم والتعميمات والتفسيرات والإبداع يتكون من عمليتي البحث والتعديل ويرى أن أهم عنصرين في العملية الإبداعية هما

- القدرة على اكتشاف موضع الخطأ أو الخبرة المعروضة
- القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة فالإبداع ينجم عن الحاجة الملحة لتصحيح الأخطاء وفهم ما هو غير مألوف في العالم المحيط بنا وتفسير القضايا الشاذة عندما يتم تحديد موضع الخطأ ثم تبدأ بتفسير ذلك.

تعليم مهارات التفكير يعني تعليم الطلبة بصورة مباشرة وغير مباشرة كيفية تنفيذ مهارات التفكير الواضحة المعالم كالملاحظة والمقارنة والتصنيف

والتمييز والتحليل والتركيب... الخ بصورة مستقلة عن محتوى المادة الدراسية (غانم، 2004).

هناك ثلاثة مستويات للتعقيد في التفكير من حيث اعتمادها على مستوى الصعوبة والتجريد هي:

- المستوى الأول، فوق المعرفي Meta Cognitive ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتعليم.
- المستوى الثاني: المعرفي Cognitive ويشمل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الإبداعي.
- المستوى الثالث، ويشمل مهارات التفكير الأساسية كالتصنيف والمقارنة والملاحظة... الخ. واستناداً إلى هذه المستويات فإن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أساليب التفكير والأنماط المعرفية.

ويشير ولبى وجيمس (James & Welpy) إلى أن العملية الإبداعية تتكون من تحول مرحلي بين مرحلتين الانفتاح والاتغلاق، بينما يشير اوزبورن (Osborn) إلى أن عملية حل المشكلات تتكون من ثلاثة مراحل هي الكشف عن المشكلة واكتشاف الفكرة والتوصل إلى الحل المبدع.

ثامناً، وجهة نظر النظرية العاملية لجيلفورد (Guilford)

قدم جيلفورد (Guilford) تصوراً نظرياً عن ظاهرة الإبداع، من خلال نظريته عن التكوين العقلي والتي تدعى بنية العقل (Structure of intellect) حيث حدد فيها ثلاثة أبعاد للنشاط العقلي عند الشخص، هي:-

(أ) العملية العقلية (Operations).

(ب) المحتوى أو المضمون (Content).

(ج) الناتج أو المحصلة (Product).

ثم قسم جيلفورد هذه الأبعاد إلى العمليات العقلية الآتية:

1. المعرفة (Cognition):

وتعني تعرف الشخص على مجالات خبراته.

2. التذكر (Memory):

ويقصد به احتفاظ الشخص بخبراته واسترجاعها عند الحاجة.

3. التقييم (Evaluation):

ويعني إصدار الأحكام على ضوء الخبرات السابقة للشخص.

4. الإنتاج (Production):

ويقصد به إعطاء حل لمشكلة تواجه الشخص، ويقسم إلى نوعين هما:

أ) الإنتاج التقاربي (Convergent Production):

ويتضمن إنتاج معلومات صحيحة أو محددة تحديدا مسبقا متفق عليه.

ب) الإنتاج التباعدي (Divergent Production):

ويتضمن إنتاج معلومات متنوعة على أن لا يكون هناك اتفاق مسبق على محركات الخلق والصواب (السلطاني، 1984).

يرى بياجيه أن التفكير عملية يومية مستمرة مصاحبة للإنسان بشكل دائم وأداء طبيعى يقوم به باستمرار ويشير بياجيه Piaget أن الهدف الرئيس للتربية هو خلق رجال يتمكنون من عمل أشياء جديدة وليس إعادة الأشياء القديمة التي أدتها الأجيال السابقة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها من دون تمحيص وتدقيق وتحليل.

كما ويرى أن عملية التفكير تتطلب فهم أو معرفة أربعة مفاهيم رئيسية:

- المخططات Schemata أنه الفعل البسيط الذي يطرره الفرد خلال عملية نموه إلى بناء عقلي معقد (توق وعدس، 1984: 98) ويشير بياجيه إلى أن المخططات العقلية تشكل حجر الأساس للتفكير وهي أنظمة مشتقة من الأفعال والأفكار التي تسمح للفرد بتمثيل الأشياء والأحداث من حوله ذهنياً لتصبح جزءاً من مكوناته (البيلي وآخرون، 1997).

وتعد المخططات أكثر من سلوك ظاهري فهي البنى التي ينبع منها السلوك وكل مخطط يضم تجمعا كلياً لسلسلة من أفعال متميزة ومتناسقة مع جميع المخططات الأخرى (وارد زورث، 1990: 22) ويشير بياجيه إلى وجود فروق بين مخططات الصغار والكبار فعند الصغار تكون خارجية مباشرة أما عند الكبار تتم أولاً على مستوى عقلي قبل أن تتناول الأشياء مباشرة. ويشير بياجيه إلى كل من التمثيل والموائمة كما يأتي:

- التمثيل Assimilation: لتمثل Assimilation، هو العملية التي بواسطتها تتوحد عناصر البيئة مع البناء المعرفي للفرد ويعني تطويع البيئة لتناسب مع وجهات نظر الفرد في الحياة، ويعني أيضاً تقبل معلومات جديدة تدمج ببنائه المعرفي الذي يحدد السكيمات (Schemas) أي البناء المعرفي الموجود في الدماغ.

أما كيفية حدوث التمثل فهو يحدث عندما يستخدم الناس المخططات الموجودة لديهم لفهم الأحداث والمثيرات المحيطة بهم (البيلي وآخرون، 1997).

- والمواءمة Accommodation أما عملية المواءمة تعني الإجراءات التي يقوم فيها الدماغ بمزج المعلومات الجديدة بالقديمة أي إعادة تنظيم التراكيب المعرفية الموجودة مسبقاً لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة كما أنه يصعب الفصل بين عمليتي التمثل والمواءمة عن بعضها لأنهما تحدثان معاً في آن واحد لدى معالجة الأفكار وتشكلان عملية الاحتفاظ والتوازن بين الفرد والبيئة فيكونا تكيف.

أما كانيه (Canea, 1977) فهو يرى أنه عملية عقلية عليا تتضمن قدرات مثل (التنظيم والتحليل والتركيب والاستدعاء) فهو عملية إدراك العلاقة بين موقفين أو أكثر وهنا سوف يكون حل المشكلة مشروط بمعرفة المبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم وأنه إذا وصل إلى حل للمشكلة ممكن أن يصل إلى درجة الإبداع

- والتوازن أو التعادل Equilibrium تبرز أهمية التوازن عند بياجيه في بنائه المعرفي إذ ينظر إلى الذكاء على أنه أساس في التوازن الذي تسعى إليه كل التراكيب العقلية. ويشير بياجيه إلى أن الموازنة عملية تعادل بين التمثل والمواءمة والتنظيم التي يصفها بالتصرفات المعقدة التي تهدف لتحقيق التوازن وأن التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلاله (الأزيرجاوي، 1991)

ويرى بياجيه أن الإنسان ينمي معرفته بالعالم الخارجي من خلال التفاعل بين عوامل النضج الطبيعي وعوامل الخبرة المكتسبة وتنظيم الإنسان هذه المعرفة في تكوينات أو بنى *constructs* تيسر له التفاعل مع البيئة. وبذلك فإن العقل البشري منظومة كبرى مكونة بنى يخلقها الإنسان ثم يدرك البيئة من خلالها. وهذه البنى ذات طبيعة مرنة ولذلك فهي قابلة للتعديل والتغيير مع عوامل النضج وعوامل الخبرة المتجددة.

هناك مجموعة من المبادئ العامة التي يجب أخذها بنظر الاعتبار عندما نريد أن يكون تفكيرنا إبداعياً منها:-

- اعزل توليد الأفكار عن تقويمها: وهذا يعني أن الفرد لو أخذ في تقويم الأفكار فلن تتولد لديه أفكار خلاقة مبدعة ذلك أن الأهم هو توليد أكبر قدر من الأفكار ومن ثم تقويمها وتقييمه.
- تجنب التفكير الشكلي المألوف: وهذه نقطة مهمة جداً. ذلك أن الإبداع في حقيقته ما هو إلا تفكير بطريقة غير مألوفة كثير من الألفاظ التي تقدم لنا لن نستطيع أن تقدم حلاً مباشراً إلا إن فكرت بطريقة غير مألوفة وانظر بعد ذلك كيف ترى الحل.
- ابتكر نظرات جديدة: المقصود هنا أن تبدأ في إجراءات حل ما يواجهك من مواقف بما يتوافر لديك من معرفة وخبرة أي تنظر للمشكلة من زاوية جديدة أو أن تربط بين عنصرين غير مترابطين مثلاً اكتشاف (أرخميدس) مبدأ الإزاحة وقانون الطفو عندما كان يستحم حيث لاحظ أثناء استحمامه كيف أن وزن جسمه يزيح كمية مساوية له من الماء وقد قادته هذا إلى التبصر وابتكار نظرية جديدة ضم فيها عناصر لمشكلتين غير مرتبطتين سابقاً.
- قلل قدر الإمكان من التفكير السلبي: أي لا تنظر للأمور بصورة جامدة وبسيطة وعليك بالتفكير الجدي في مسألة النقاش المطروحة وابتعد عن المشتتات وانظر بشمول وقوم إجراءات الحل ومراحلها حيث أن ذلك من أهم طرق كبح الأفكار.
- اختبر افتراضاتك: إن كثيراً من حلولنا للمشكلات يعتمد على نظرتنا للمشكلة وقد يكون هناك منبه ومحفز جعلنا نتبنى هذا الحل أو ذاك وحتى نختبر افتراضاتك ننصحك بأن لا تمل من طرح الأسئلة فكلما سألت أكثر كلما اقتربت من المشكلة وفهمها وكذلك تجريب طرق للحل

والبحث عن مصادر مكتوبة أو غير مكتوبة للإفادة منها ومناقشة الزملاء في الحلول التي توصلت إليها ولكي تعزز عملية الأسئلة لديك استخدم أسئلة الصحافة التالية:

ماذا؟ لماذا؟ أين؟ متى؟ وكيف؟...

مناحي التفكير الإبداعي:

مما لا شك فيه أن الإبداع متعدد الأوجه والجوانب، ويمكن النظر إليه من خلال أربعة مناح هي:

- مفهوم الإبداع على أساس الفرد المبدع (creative person) ويعني: (المبادأة التي يبديها الشخص في قدرته على التخلص من النمط العادي للتفكير باتباعه نمطا جديدا من التفكير).
- مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج (product): وهو أن الإبداع عبارة عن ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الشخص وما يكتسبه من خبرات).
- مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية (process): ويقصد به أنه عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية، ووضع الفروض؛ واختيار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج إلى الآخرين).

مفهوم الإبداع بناء على البيئة (environment):

ويقصد بذلك البيئة التي تساعد وتهيئ إلى الإبداع جميع العوامل والظروف المحيطة بالفرد التي تساعد على نمو الإبداع.

وتنقسم هذه الظروف إلى قسمين:

(أ) ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته.

(ب) ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي.

العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

1. الوراثة والإبداع:

يعتقد بعض الباحثين أن للوراثة أثراً كبيراً على الإبداع، بدليل أن هناك العديد من الأطفال يُبدعون في المجالات التي يُبدع فيها آبائهم وأمهاتهم فالوراثة تزود الفرد بالإمكانات التي تتيح له فرص الاستفادة منها لو توفرت له وفق مجالات معينة، فالوراثة متطلب أساسي للإبداع ويمكن أن يكون الإبداع كامناً لا يظهر إذا لم تحته عوامل بيئية.

لذا يمكن القول أن كل فرد مبدع بطبيعته ولديه القدرة على الإبداع وأن ظاهرة قدرات التفكير الإبداعي موزعة توزيعاً طبيعياً مثل أي ظاهرة أخرى إذا لم تعوق أو بفعل مؤثر.

2. البيئة والإبداع:

البيئة أحد العناصر المحددة لظهور الإبداع ويقال الإنسان ابن بيئته أي أن الفرد المبدع هو أحد نتائج تفاعله مع بيئته ومجتمعها لذلك يفترض أن البيئة وتعدد عناصرها وغناها ينمي الإبداع، أما البيئة الحالية من المثيرات فهي تبقى على الإبداع مخفياً، وكذلك البيئة ذات المثيرات المزعجة كالمقاهي والحفلات والصف المزعج مثلاً فهي هذه الحالات لا يظهر الإبداع. أم البيئة المناسبة للإبداع هي التي تشتمل على مثيرات لا تشوش على التفكير بل تنميها كالسير بقرب شاطئ البحر أو ضفة النهر أو بين الجبال والسهول. وهناك مقولة، تؤكد (يان) في قلب كل فرد

روحاً مبدعه. فإذا ما توفرت البيئة الملائمة والمشجعة على الإبداع، فإن تلك الروح تتألق وتزدهر).

ومن أجل ذلك، فإن الأطفال بحاجة لأن تكون البيئة المدرسية والأسرية، غنية بكل ما يحتاجونه، ويكل ما من شأنه أن يدهح بهم إلى النمو نفسياً وعقلياً وجسدياً ووجدانياً واجتماعياً، ليبدعوا في واحدة أو أكثر من مجالات الإبداع المتعددة. وسواء كان الطفل مبدعاً بالوراثة أم يتأثر البيئة، فلا بد له لكي يستمر ويطور تفكيره الإبداعي، من بيئة ثرية تشحن قدراته وترفع بها إلى الأعلى. فال المطلوب في هذا العصر مبدعون ومبتكرون ومكتشفون، وأناس لديهم القدرة على التخيل وسرعة التغيير (بهاء الدين، 2003: 178).

الأسرة كأحد متغيرات البيئة المؤثرة في الإبداع:

يتلقى الطفل في الأسرة من الخبرات ما يمهده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حياته، وينشأ عن علاقة الطفل بوالديه وإخوته اتجاهات وقيم تصبح أساساً لعلاقته بزملائه الآخرين. وللوالدين دور مهم فهم يلعبان ك نماذج ذهنية واجتماعية ومخططين ومنظمين ومستمعين ومعززين ومشجعين لقدرات وأساليب تفكير الطفل الإبداعي، ويكون ذلك في أسرة يسودها جو الحب والأمن والدافء العاطفي والتقبل

معوّلات التفكير الإبداعي:

أظهرت العديد من الدراسات الى وجود معيقات تقف امام التفكير الابداعي وتحد من ظهوره او نموه، فقد اظهرت دراسة ابراهيم (1978) ان جزء كبير من الطاقة الانسانية الذي يضيع سدى يعود الى عدم المام القائمين على شؤون التربية والتعليم بالقوانين الانسانية المرتبطة بالإبداع، كما اظهرت ان نظم التعليم تتجه في الغالب الى طريق يتعارض مع نمو التفكير الابداعي. كما اشار عبادة (1988) ان وايتنج Whiting يرى انه يوجد اكثر من مائة عائق تقف عائقا امام التفكير

الابداعي هي موانع الثقافة والموانع النفسية والانفعالية والموانع الادراكية. وفيما يلي بعض المعوقات:

اولاً: معوقات خاصة بالفرد: وتتضمن:

1. قدرات الفرد وذكاء الفرد وتتمثل في:

- ضعف ثقة الفرد بنفسه وخوفه من الفشل في الوصول الى النتائج او الخوف من خطأ النتائج.
- رفض الأفكار البسيطة.
- الاتجاه نحو السلبية.
- بساطة الانسان صاحب الفكرة.
- اعتياد الفرد على نوع معين من التفكير يطلق عليه التفكير النمطي، بمعنى ان الفرد قد يسير في طريقة طويلة لحل مشكلة ما، وفي النهاية يصل الى النتيجة وإذا تكرّر الموقف ثانية فإنه يسلك نفس الطريقة ويصل الى النتيجة، علماً انه قد توجد طرق أخرى اسهل وأفضل وتحتاج الى وقت اقل وتصل الى نفس النتيجة، وهنا يظهر اثر تدريب الفرد ككي يتخلى عن عاداته ويكتشف اقصر الطرق للوصول الى الهدف او النتيجة، وقد تكون حساسية الفرد للمشكلات ضعيفة او قد تضعف حساسيته للمشكلات نتيجة عدم وجود الاثارة او قلة او قلة التحدي، مما يجعل الفرد اقل استجابة للمثيرات او انه يتخلى عن حب الاستطلاع والتعرف الى المشكلات ومحاولة حلها.

2. المعوقات الانفعالية:

تظهر هذه المعوقات عند بعض الأفراد الذين يعانون من مشكلات مع الرفاق او الأهل ويتمرضون لضغوط أو مخاوف وقلق مستمر وكذلك الأفراد الذين يعانون من توتر مستمر أو خوف من الفشل أو خوف من الرؤساء أو الخوف من الرفض.

3. معوقات في الإدراك وتتضمن:

- الحكم المسبق على الأشياء دون القيام بتحليل الأفكار بل إصدار الأحكام بناء على الانطباعات المسبقة
- التعمد على إعطاء جواب واحد لكل سؤال وعدم السماح بتعدد الاجابات.
- الاختيار غير الفعال لطريقة التفكير فقد يختار فرد الطريقة اللفوية لحل مسألة رياضية أو العكس .
- الاعتقاد بأن الحلول الإبداعية معقدة سواء وجدت الأفكار أم لم توجد المشكلة غير قابلة للحل .
- الامتناع عن المحاولة.
- القفز إلى النتائج بدل النظر إلى البدائل.
- الحكم على الفكرة قبل أن يتم نضجها .

ثانياً: معوقات خاصة بالبيئة وتتضمن:

1. معوقات البيئة المدرسية:

قد تكون معوقات الابداع بسبب البيئة المدرسية وما تتضمنه من عناصر تحد من ظهور القدرات الابداعية ويمكن ان تشمل:

(1) المعلم:

- باعتباره صاحب الكلمة الاولى والأخيرة في الصف. المعلم هو مركز الفعل ويأخذ معظم وقت الحصة والطلبة خاملون.
- نادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة ويستعمل التقنيات الحديثة.
- يعتمد المعلم على عدد قليل من الطلبة يوجه لهم الاسئلة ويعتمد عليهم في الصف للحصول على الاستجابة.

- المعلم يصدر احكام محبطة عند الحصول على استجابة مختلفة عما يفكرون فيه ومن الاستجابة المطلوبة.
- المعلم لا يتقبل الافكار الغريبة والأسئلة الخارجية والبعيدة عن الموضوع.
- معظم اسئلة المعلم تتطلب مستويات دنيا من التفكير ولا ترقى الى مستويات التحليل والتركيب والتقويم.
- نادرا ما تبدأ اسئلة المعلم بماذا؟ كيف؟ ماذا لو؟
- احيانا يعاقب المعلم التلميذ الذي يسأل أسئلة مثيرة للتفكير ويعرضه للسخرية.
- يميل المعلم بمكافأة التلاميذ الذين يظهرون سلوك الطاعة وليس التلاميذ المبتكرين.
- نادراً ما يستعمل المعلم اساليب التعليم الحديثة التي تعتمد على البحث والاستقصاء والمناقشة واستعمال استراتيجيات حديثة في التعليم كالتعليم التعاوني.
- يصير المعلم على ممارسة دوره التقليدي في تزويد التلاميذ المعلومات ومطالبتهم بالحفظ والاستيعاب.
- يقوم المعلم لتلاميذه على اساس حفظ المعلومات واستظهارها وليس على اساس الابداع في حل وطرح المشكلات.
- المعلم جامد في تفكيره ويميل الى الاتباع لا الابداع ، نمطي في اعداد الخطط الدراسية ولا يظهر مرونة في اعدادها.
- يعتقد ان مهارات التفكير تنمو مع نمو جسم الانسان فلا تأثير للتعليم عليها كما ونوعاً.
- يسود بين التلاميذ جو من القلق ويعيد عن الامان خوفا من عدم الحصول على الدرجات، لذا فان ثقة الطالب بنفسه تعتمد على حفظه للمادة واستظهارها وليست مرتبطة بقدراته الخاصة.
- لا توجد قوانين صفية خاصة تعتمد على صفات الموضوعية والصدق والتبات.

- يمارس المعلم اسلوب العنف والصراخ في ضبط الصف وإعطاء المادة مما يدل على ضعف امكانياته العلمية.
- قد لا يتصف المعلم بنموذج القدوة لتلاميذته وإنما يصبح التلميذ هو القدوة خاصة في مجال التقنيات.
- اما الكتاب المدرسي المقرر فهو المصدر الوحيد للتعلم.

(ب) مدير المدرسة:

- نخلي مدير المدرسة عن دوره الفني ومتابعته لأمر الطلبة وانشغاله بالأمور الادارية ويرى ان عمله تيسير أمور المدرسة فقط.
- مدير المدرسة تقليدي لا يرغب بالتغيير والتجديد.
- يفرط مدير المدرسة في الواقعية حتى يصبح الابداع من المستحيلات.
- يتبنى مدير المدرسة اقوال اشبه بالملامات مثل انت منظر، وهذه الفكرة تحتاج سنوات، والأمور تسير على مايرام، لا يوجد وقت للتنفيذ، هذا مخالف للتعليمات.
- لا توجد في المدرسية البيئة الايجابية الداعمة للتفكير وتقبل النقد وتقبل وجهات النظر والعمل بروح الفريق.
- لا توجد فئات بان المدرسة لها امكانية تنمية وتعليم التفكير.
- فرص التجريب الابداعي نادرة ان لم تكن معدومة.
- المبدعون الحقيقيون غالباً ما يكونوا في المدارس محظومين سواء كانوا طلبة ام معلمين.
- الثقافة السائدة في المدرسة تركز على الهامشية وتسخر من الجادين في العمل.
- الكادر التعليمي في المدرسة يرى ان الاهتمام بالمبدعين يحتاج الى كوادر متخصصة والعمل فيه ليس سهلاً ويحتاج الى وقت وجهد.
- يسود المدرسه نوع من التسلط بحيث لا يوجد مكان للإبداع.
- تسود فكره ان معلم الابداع لابد ان يكون مبدعاً وهذه الفكرة خاطئة طبعاً.

- تحتفل المدرسة على الاغلب بالنجاحات المبنية على التحصيل وليس على نجاحات الابداع.
- تغلب الجوانب النظرية في عمل المدرسة ويندر جانب التطبيق.
- لا تتوفر في المدرسة البيئة الغنية بمصادر التعلم وفرص الاكتشاف.

2. معوقات خاصة بولي الامر والبيئة المنزلية:

- الأب متسلط على أفراد الأسرة سلبياً في تعامله في كثير من شؤونهم.
- يغلب أسلوب التربية بالصراخ والعنف على ممارسات الوالدين مع ابنائهم.
- لا تتوافر بيئة غنية بما يثير التفكير.
- تسود النظرة الدونية لقدرات الاطفال العقلية ولذا تكبح مشاركتهم في كثير من شؤون الأسرة.
- الطفرة المادية أنشأت جيلاً يتصف بالهامشية والسلبية والاستسلام الذهني والمعرفي.
- ثقافة الوالدين في مجال تربية الأبناء وتعليمهم ثقافة سطحية يغلب عليها الاجتهادات الفردية.
- مع أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الاطفال في سن مبكرة إلا أنهم لا يهتمون بهذه المرحلة وعلى الاغلب يسلم الاطفال الى دور الحضنة او الخدم اذا كانت الام موظفة.
- الأسرة لا تساند المدرسة في مجال تعليم الابناء.
- في الغالب يتسارع الآباء لعاقبة الأبناء إلا أنهم يعطيون جداً في اتخاذ قرار بمكافاتهم.
- لا يعطي الآباء أبناءهم فرصة حقيقية لممارسة نشاطات تبني الثقة في نفوسهم.
- قد يبالغ الآباء في حب ابنائهم فيقومون بدلاً عنهم في كثير من الأعمال حتى حل الواجبات المدرسية.
- يكثر الآباء من انتقاد ابنائهم أمام الآخرين.

- الاتجاهات السلبية لأفراد الأسرة نحو العمل الجاد تفرض مستوى متدنٍ من التفكير.

عوامل تنمية التفكير الإبداعي:

بما أنه هنالك عوامل تقف عائقاً أمام تنمية التفكير الإبداعي في المقابل هنالك الكثير من العوامل التي قد تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الفرد ندرج منها ما يلي:-

1. البيئة الفنية ثقافياً وعلمياً وتقنياً:

ويقصد بها أن تكون بيئة الأسرة مهيئة بالمثيرات البيئية التي تقود الفرد إلى خبرات معرفية تتراكم لدى الفرد في مراحل حياته اللاحقة، وهذا لا ينفي خروج مبدعين من أسر غير غنية ثقافياً وعلمياً وتقنياً.

2. الدافعية:

المقصود هنا دافعية الفرد نحو تعلم التفكير، وهي حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو سلوكه في ظروف معينة وتوجهه نحو إشباع حاجة أو هدف محدد وإنها قوة محركة ومنشطة في وقت واحد.

3. مخزون الذاكرة:

سمة المخزون اللفظي يزيد من عمليات التفكير، ناقش العبارة:

(قد نستطيع الحصول على حقائق دون التفكير ولكن لا نستطيع التفكير دون حقائق).

4. طبيعة التعامل الاجتماعي الذي يعيشه الفرد:

التفاعل الاجتماعي قد يكون عامل تنمية أو معيق فهناك أثر لبيئة العمل أو المدرسة ورفاق العمل والمدرسة والاضغوطات الاجتماعية المتمثلة في العادات والتقاليد.

5. ممارسة النقد البناء:

إذا امتلك الفرد مخزوناً كبيراً من المعارف والخبرات وامتلك مهارات واستراتيجيات التفكير وحل المشكلات سيكون قادراً على ممارسة النقد البناء وبالتالي يوجه هذا النقد باتجاه مسائله لإبراز نقاط الضعف فيها وتقديم البدائل.

أثر وسائل الإعلام في تنمية التفكير الإبداعي:

إن لوسائل الاعلام دور كبير في تنمية التفكير الابداعي ويكون ذلك من خلال:-

1. عرض اعمال وأفكار الشخصية المبدعة.
2. وجود معارض للأعمال الإبداعية.
3. عرض نماذج من حياة المبدعين.
4. وجود برامج تدريب على التفكير الإبداعي.
5. التلاحم بين الثقافات

تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة:-

يعد (روشكا1989) المدرسة المكان الذي يتم فيه تطوير مواهب الناشئة وتحريضها، ولها الدور الأبرز والأساس في اعداد الناشئة لكي يتكيفوا مع الحاضر ويستعدوا للمستقبل من خلال تزويدهم بالمهارات والمعلومات والاتجاهات اللازمة لتمكينهم العيش بشكل سليم وفاعل داخل مجتمعاتهم .

ونحن إذ نؤكد على دور المدرسة، بشكل خاص، فلأنها الحاضنة الرئيسية، إلى جانب البيت، التي تضع في أعلى قائمة اهتماماتها، التربية المتكاملة للنشء، عبر العمل والممارسة، لأن ذلك هو الأداة الأساسية للتطوير المتكامل للشخصية، عقلياً ونفسياً وجسدياً وانفعالياً واجتماعياً ووجداني. وهذا يؤكد الأهمية الكبرى لفعالية الإمكانيات التربوية، التعليمية والتعليمية، التي تساعد على تكوين الاستعدادات والخصائص والاهتمامات والإبداعات المختلفة لدى جميع فئات الطلبة.

إن السبيل إلى تطوير الإبداع لدى الأطفال ليس سهلاً، وإن أكبر اتهام صارم لمؤسسات التعليم أنها تخلق دوافع حب الاستطلاع والإبداع، فقد اتهم بعض النقاد والمفكرين وأصحاب المهن أن المدارس تعلم الامتثال Conformists النمطي Stereotyped بدلاً من أصول التفكير والإبداع لدى الطلبة، وقد ناقش علماء الاجتماع Sociologists أن نظام المكافأة في المدرسة يرمي الانقياد وعقوبة التكرار أو الحفظ ولا يشجع الإخصاب أو الإنتاج، أو الإبداع.

وقد أضاف "مايرز وتورنس" Torrance & Myers أن المدارس في المقام الأول مؤسسات محافظة على الفضيلة تنقل التراث والثقافة لأنها تحفظ المعارف المتراكمة من الثقافة، وبعد ذلك تحاول نقلها إلى الطلاب، وإن تشجيع الطلبة على التفكير الإبداعي يدعوهم إلى تحدي المجتمع، وكل هذه المؤسسات المزعجة.

ولتنمية التفكير الإبداعي للطلاب في المدارس العديد من الفوائد التربوية أهمها:

• حل المشكلة:-

حيث يتخرج الطالب من المدرسة ولديه القدرة على حل المشكلات بطريقة علمية وبجدية مستخدماً أنماط تفكير جديدة وغير روتينية.

• الصحة العقلية:-

أثبت ماسلو أن ممارسة التفكير الابتكاري يولد صحة عقلية عند الطالب، لأن التفكير الابتكاري يتيح للطالب فرصة التعبير عن أفكاره بحرية وبدون نقد، كما يشعر بأنه هو الذي يولد المعرفة وينتجها.

• تقدير الذات:-

يتيح التفكير الابتكاري للطالب إعطاء حلول مختلفة للمشكلة بحرية، ويتقبل المعلم كل تلك الحلول ولا ينقدها إلا في النهاية، لذا يمد ذلك تعزيزاً للطالب مما يعزز صورة الذات لديه.

• الاختراع:-

هناك علاقة وثيقة بين التفكير الابتكاري وتطوير القدرة على الاختراع عند الطالب.

• تقليل العدوانية:-

عند ممارسة التفكير الابتكاري ستتولد علاقة قوية بين المعلم والطالب لأنهم سيتشاركون في حل مشكلة ما، ويتقبل المعلم حلول الطلاب قبل نقدها، كما أن العمل على حل مشاكل حياتية تمس الطالب تجعله يشعر بقيمة التعلم وقدر هذه العملية؛ وهذا يعدل إيجاباً من اتجاهه للمدرسة واحترامه للنظام المدرسي.

• العفوية:-

التفكير الإبداعي يخلق أفراداً يتسمون بالعفوية والتلقائية وعدم التعقيد والتشدد في المواقف، لأن ممارسة التفكير الإبداعي تجعل الطالب منفتحاً على مختلف البدائل ووجهات النظر.

يرى غالبية التربويين المختصين بعلم النفس وطرائق التدريس، أنه يمكن تنمية الإبداع داخل المدرسة أما:-

1. بطريقة مباشرة، عن طريق تصميم برامج تدريبية خاصة لتنمية الإبداع.
2. باستخدام بعض الأساليب والوسائل التربوية مع المناهج المستخدمة بعد تطويرها، ومنها:-

- استخدام النشاطات مفتوحة النهاية.
- استعمال طريقة التقصي والاكتشاف وحل المشكلات.

ولتكون المدرسة جوا ملائما للمبدعين يجب ان:-

توفير مواد ومعلومات دراسية تتصف بالتنوع والدقة وسلامة العرض والأسلوب لأنها تشكل أساس الإبداع.

توفير جو مدرسي يسوده الحب والتشجيع والحرية بين الطلبة المعلمين والعاملين في المدرسة.

توافر جو تفاعل بين المدرسة والمجتمع من أجل تطوير معارف وقدرات الطلبة وخاصة فيما يتعلق بميول الطلبة واتجاهاتهم.

ان تتحول اللجان المدرسية من لجان مظهرية إلى لجان عملية واجتماعية وعلمية وواقعية فاعلة تظهر إبداعات الطلبة.

أن تتيح المدرسة للطلبة فرص التحول من افكار تقليدية إلى افكار إبداعية مثيرة.

دور مدير المدرسة في تنمية التفكير الإبداعي:-

إن لمدير المدرسة دور مهم في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة وتزويدهم بالخيارات والبدائل وتوجيههم نحو تقبل الأفكار المختلفة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم والتركيز على اهتماماتهم وقدراتهم وذلك من خلال ما يأتي:-

إعداد وسائل سمعية وبصرية لخدمة الأهداف التربوية الإبداعية المحددة.

الدعوة إلى تبسيط لغة درس أو وحدة أو إعادة صياغتها حتى تخدم الأهداف التربوية الإبداعية.

تهيئة الفرص لبناء نصوص أو فقرات تشري نصوص الكتاب المقرر أو الاعتماد على صفحات الصحف والمجلات لتثير لديهم خبرات تفكير تثير لديهم أنماط تفكيرية إبداعية.

الإسهام في بناء تدريبات وتاليفها وتمارين تسهل عملية الفهم والاستيعاب والتطبيق في البداية ثم تقديم تدريبات تتطلب التحليل والتركيب لاهتراض أنها عمليات تفكير إبداعي.

المساهمة في إضافة أو حذف أجزاء أو مقاطع أو دروس أو كتب مقررة بهدف تقليل المواد والخبرات الروتينية التي تشجع التلقين وتعطل السنن وتؤدي إلى الشعور بالملل والسآمة واستبدالها بمواد وخبرات تستثير التفكير الإبداعي

المساهمة في تعديل وتنظيم سياق فقرات منهاج ليكون أكثر ملائمة وتلبية للحاجات الإبداعية.

المساهمة في تحليل الكتاب المدرسي أو نصوص معينة للوقوف على محتواها لمساعدة المعلمين على التخطيط المنظم المترابط وتيسير تعلمها وجعلها أكثر ملائمة للأهداف الإبداعية.

المساهمة في تبسيط الأهداف التربوية العامة وتحليلها لأهداف تعليمية
مرحلية في تطوير القدرات الإبداعية.

مساعدة المعلمين على وضع خطط علاجية لتحسين عمليات التفكير
والتعلم لدى الطلبة

دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي:-

ان للمعلمين دور اساسي في تنمية الابداع لدى الطلبة وذلك من خلال
استخدامه لبعض المهارات Skills وهي كها يلي:-

- الإدارة (Managing): فالمعلم يضبط البيئة الصفية ويحترم افكار الآخرين.
- العرض (Presenting): عرض المادة التعليمية بطريقة منظمة تستدعي
استجابة المتعلمين.
- الأسئلة (Questioning): طرح اسئلة تثير تفكير المتعلمين وتمكنهم من
رصد البدائل.
- التصميم (Designing): التصميم الشامل والمتنوع للدرس يجعل التعلم
منتبها.
- اجراء الأنشطة (Running Activities): تزويد المتعلم بأنشطة تجعله
يطور ابداعه.
- الربط (Relating): معالجة اهتمامات الطلبة بطريقة اصيلة إبداعية ويتم
ذلك.

من خلال استخدام بعض الاجراءات التي تعد ضرورية لتنمية الابداع وهي:-

- عرض نماذج لمبدعين قديما وحديثا.
- إعطاء المتعلم الوقت الكافي للاستجابة.
- الإعداد الجيد للأنشطة.

- الاهتمام بالأفكار غير المألوفة وليس بوجودتها وعدم التعليق عليها.
- قدم نفسك نموذجاً للإبداع، كأن ترتدي لباس غير مألوف أو تقوم بعمل غير اعتيادي مثلاً.
- علم المتعلمين عن الإبداع والقدرة على الحصول على بدائل.
- التحدث عن الإبداع كأنه شيء جيد وسرد القصص الشيقة عنه (1997 Downing).

ومن أهم التوصيات للمعلمين للارتقاء بمستوى التفكير الإبداعي ما يلي:-

- حفز وحافظ على جو المجموعة المبدعة الذي يسمح للمتعلمين أن يتحدثوا ويفكروا ويعملوا في جو بعيد عن التوتر والقلق ودون خوف من العقوبات.
- حاول أن تتجنب ضغوط المجموعة وتجنب عوامل مثل الحسد الذي يرتبط بالمنافسة وادعم المناخ التعاوني.
- حاول أن تتجنب أو تمنع ردود الفعل السلبية أو العقوبات التي يفرضها بعض الأطفال على بعضهم الآخر.
- اعمل على توفير حصص متعاقبة للنشاط والاسترخاء الذي يؤدي إلى التأمل والتفكير.
- مارس الدعاية وشجعها داخل غرفة الصف.
- شجع اللعب والتعامل الحركي مع الأشياء والأفكار.
- ادمج كلاً من الاستفسار الذاتي والتعلم الذاتي.
- اعمل على توفير المواقف التي تثير التحدي وتتطلب سلوكاً إبداعياً.
- تجنب تقديم التغذية الراجعة السريعة التي تشجع أنماط الحلول أو السلوك التقليدي.
- حاول أولاً أن تتجنب قدر الإمكان الأسئلة الإيحائية أو الأسئلة التي تتطلب الإجابة عليها ((نعم أو لا)).
- يكن قدوة حسنة وشجع التساؤل البناء المرتبط بالقوانين والحقائق الأساس.

- بدلا من طرح الأسئلة على الطلاب يمكنك طرح عبارات تحفزهم بها على الأسئلة.
- زود الطلاب بالإيحاءات التدريجية التي تحفزهم على التفكير المستقل.
- اسمح للطلاب باقتراف الأخطاء طالما أنها غير ضارة لهم نفسياً وجسدياً
- فسر الأخطاء على أنها جهود بناءة في سبيل إنجاز الحلول للمشكلات.
- ادعم الاهتمام بالمعرفة واكتسابها في المجالات المختلفة والمتنوعة.
- أظهر قبولك وتقديرك للأفكار غير العادية وتوجهات النظر والآراء الجديدة والإنتاج الإبداعي.
- علم الطلاب أن يتقبلوا ويقدرها ويمتروها بإنتاجهم وسلوكهم. التفكير الإبداعي وإنتاج وسلوك الآخرين.
- وفر للطلاب مادة دراسية مثيرة ومتنوعة لشرح الأفكار.
- ادعم ووضح أهمية إدراك الأفكار الإبداعية.
- مارس وطور مفهوم النقد البناء.
- ساعد الطلاب على تنمية حساسيتهم إزاء التضمينات والنتائج المحتملة والحلول المقترحة للمشكلات.
- التغيير المستمر للمدروس لطرق التدريس.

تنشئة الابداع في غرفة الصف Fostering Classroom Creativity.

لقد أدرك التربويون من أمثال "تورنس وسيندي" Torrance, Sidney ان الإبداع يجب ان لا يترك للصدفة، فليس كافياً أن يكون للطفل نظرات ثاقبة ويد رشيقة A deft-hand بل يجب ان تهذب هذه الموهبة وأن ينشأ الطفل على المواظبة والاجتهاد، وقد تساءل المربون والنفسيون عن كيف يمكن تشجيع الإبداع، بدلاً من كيف يمكن تحديد الأفراد مرتفعي الإبداع، وتوصلوا أن هناك كثيراً ما يمكن عمله،

قام "تورنس" Torrance بدراسة الإبداع في المدارس الابتدائية، ووجد أن الإبداع المبكر لدى الأطفال يتميز من خلال التحديق والأفكار الساذجة، ووجد أنهم غير عاديين، وينظر إليهم من قبل المعلم بأنهم متفطرسين وجاهلين، وبعد أن وصلوا إلى مرحلة الرابعة لاحظ أن الأطفال المبدعين عملوا على الاحتفاظ بأفكارهم لأنفسهم، وبذلك كثيراً من أصالتهم ثم تسويتها وإخمادها، وبين أن المبدعين عملوا على الاحتفاظ بأفكارهم لأنفسهم، وبين أن المبدعين في معظم الصفوف قد أصاقتهم إبداعاتهم، ونظر إليهم بأنهم ذوي مشاكل في السلوك ولذلك فقد أوصى بتعليمهم تعليماً خاصاً (Joseph & Davis, 2004).

وقد حدد "روجرز" Rogers شرطين يؤديان إلى تنامي قدرة الإبداع لدى الفرد، وهما:-

الشرط الأول: الأمان النفسي Psychological Safety

الشرط الثاني: الحرية النفسية Freedom Psychological

ونعني بالأولى أن الأفراد مزودين بشعور الفرد بأنه جدير بالاحترام. غياب مناخ التقويم العالي لهم لتخفيض التهديد والشعور بالدفاع. شعور بالمشاركة الوجدانية Empathic وأن المعلمين يقدرّون مشاعرهم. (الترتوري والقضاء، 2007) أما الحرية النفسية فإنها تؤدي إلى اتجاهات اختيارية Permissive Attitude نحو الأشخاص وغيرهم، وتسمح لهم بتفكير يتطابق مع أهدافهم، وقد أوصى كل من Holden, Myers, Torrance أن هناك نقاشاً يجب فهمها لتربية الإبداع في الصف، منها:

1. احترام شخصية الطفل تبدأ بجهود التعلم الذاتي.
2. احترام أسئلة وأفكار الطلاب.
3. إعطاء وقت للتخطيط للأنشطة الخيالية Imaginative.
4. عمل مناقشات حرة مثل: عصف ذهني.

5. مشاركة الطلاب أنشطتهم وتضمينها عبارات: جميل ومبدع.
6. تشجيع الوعي والإحساس تجاه مؤثرات البيئة لدى الطلاب (Kokot, 1997)

خصائص الطلاب المبدعين-

إن معرفتنا بخصائص الطلاب المبدعين تساعدنا في اكتشافهم وتحديدهم وتمييزهم عن غيرهم ومن ثم توفير أفضل الفرص التربوية والتعليمية المناسبة لتنمية قدراتهم وبلورة شخصيات منتجة متكيفة لديهم.

وقد صنفت هذه الخصائص في بعدين: البعد العقلي المعرفي والبعد الشخصي الانفعالي.

أولاً: الخصائص العقلية المعرفية: وتتمثل في القدرة العقلية العامة، القدرة الأكاديمية المتخصصة، سرعة البداهة وتعدد الأفكار والإجابات، القدرة العالية في التحليل والتركيب والتقويم، استخدام البراهين والأدلة في اتخاذ القرارات، البحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة، سعة الإدراك وطرح البدائل المختلفة لحل مشكلة ما، القدرة على إصدار الأحكام غير المعتمدة على معايير مأتوفة، الحكم على الأفكار أو المواقف أو الظواهر بعد دراستها وتقويمها، الخلفية الواسعة في الحقول المعرفية المتعددة، كثرة القراءة، المرونة الإدراكية الانفتاح العقلي، البراعة والإتقان في معالجة المشكلات، القدرة على البحث والاستقصاء، الاهتمام بالمعاني والعلاقات وتوظيفها أكثر من المعلومات ذاتها، مرونة التفكير وأصالته، الطلاقة الفكرية، القدرة على الإضافة والزيادة للمشكلات التي يبحثها.

ثانياً: الخصائص الشخصية والانفعالية: وتتمثل في الدافعية الكبيرة للإنجاز والسعي الدائم للإضافة الجديدة، الرغبة في بحث المشكلات المعقدة الصعبة، الرغبة في اقتحام المجهول والغامض، الميل الواسع للإطلاع والمتابعة في العمل، القدرة على الاحتمال والصبر في معالجة المواقف الغريبة، ارتضاع مستوى القلق فوق

المتوسط، تحمل الأخطاء وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ، الرغبة في تقبل التعقيدات والشكوك الموجودة من حوله، الانطواء والانعزالية، التنوع في التعبير عن الانفعالات، الاعتماد على النفس والاستقلالية، التنافس، الاندفاعية، الثقة بالنفس، الديناميكية والتفاعل النشط مع المواقف والظواهر، الرغبة في التحدي، عدم الانزعاج من الرفض الاجتماعي، الاستقلالية والتحرر النسبي من القيود الاجتماعية.

» الفصل الرابع «

أساليب التدريب والتدريب
على التفكير الابداعي

الفصل الرابع

أساليب التدريب والتدريب على التفكير الابداعي

اساليب التدريب على التفكير الإبداعي:

لكي تكون لديك القدرة على التفكير الابداعي لابد من اتباع بعض الاساليب التدريبية منها:-

- اقض بعض الأوقات مع افراد يتميزون بالتفكير الإبداعي.
- أي فكرة تخطر على بالك اسرع بكتابتها.
- عليك إدخال بعض الفكاهة في حياتك.
- افترض أن كل شيء ممكن الحدوث.
- اكتب في قائمة كل الإيجابيات عن نفسك، وما يمكن أن تفكر فيه نحوها مثل: إني أنسجم بسهولة مع الآخرين.
- اسأل نفسك سؤال ماذا لو، ماذا لو أصبحت السماء خضراء ♦ ماذا لو فقد الناس عيناً من عيونهم ♦ ماذا لو كانت النجاسة اكبر من الإنسان. ابتسم، واستعمل استعارات وتشبيهات مثل: الدماغ كالكينك تأخذ منه بقدر ما تضع فيه.
- قم باختراع حلول جديدة لمشكلات معقدة.
- العب مع نفسك لعبة افترض إني أتيت بفكرة تنظيف السيارة بالدين.
- انتبه للأفكار البسيطة والتي يمكن أن تكون كبيرة عندما تبدأ باعتبارها.
- فكر في أساليب مختلفة للتعبير عن إبداعك. الرسم، التصوير، الكتابة، الطبخ، لعب رياضة.
- دع تفكيرك يتجول فيما حوذك.
- قدر الأشياء التي تواجهها بالقياس قبل أن تستعمل المسطرة أو أداة القياس.
- احسب الأرقام دون استعمال الآلة الحاسبة.

- عليك بكتابة قائمة بالأسماء المترادفة لشيء ما، الأشياء التي تعرفها، استعمال الأدوات وحث ذاكرتك على ذلك.
- تخيل أن عقلك مثل الغرفة المغلقة، وأنك تحمل المفتاح وتضعه في القفل وتفتحه.

طرق التدريب على التفكير الابداعي:

تصنف الطرق المستخدمة في التدريب على التفكير الإبداعي إلى فئتين:
طرق فردية وطرق جماعية.

أولاً: الطرق الفردية في التدريب على التفكير الإبداعي:

ان من أبرز الاهداف التي تسعى التربية الى تحقيقها هو اعداد الفرد لمجتمع مجهول متغير، وان تنمية القدرات الابداعية لدى الافراد من أبرز الوسائل التي تقدمها التربية من اجل مواجهة هذا المجهول والتغلب على تحديات الحاضر والمستقبل، فالعمل على تنمية القدرات الابداعية لدى الافراد يساعدهم في التكيف والأوضاع الجديدة المتغيرة، وخاصة في الفترة الحالية المتميزة بكثرة التغيرات الحضارية وسرعتها المذهلة (خصاونه، 1997: 27).

وينظر علماء النفس إلى أن كل فرد مبدع، له قابلية للإبداع إذا هيئت له الظروف المناسبة لهذه العملية (كاج & بيرلاينر)، وقد تظهر الفروق بين الأفراد في درجة الإبداع، فالاختلاف بين الأفراد في الإبداع كميًا. والإبداع كما يشرحه دي بونو في كتاب التفكير الإبداعي، بأنه طريقة العلم حيث دائما تبحث عن معلومات جديدة أو تطبيقات جديدة لمعلومات متوفرة، ومن وجهة النظر هذه، فإن العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي تمثل طريقة التدريس المناسبة، اعتمادا على القاعدة التي تقول أن طريقة التدريس يجب أن تكون توائم لطريقة بناء المعرفة الإنسانية، وطريقة بناء المعرفة الإنسانية كما أشار دي بونو هو الإبداع، وعلى

طرائق التدريس أن تتواءم مع هذا البناء وتركز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

أورد (جروان) في كتاب تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ثلاث مستويات للتفكير، المستوى الثالث منها عبارة عن مهارات يمكن تنميتها ورعايتها لدى الأفراد وهي:

- مهارات تصنيف بلوم.
- مهارات التفكير الاستدلالي.
- مهارات التفكير الناقد.
- مهارات التفكير الإبداعي.
- مهارات التفكير فوق المعرفي.

ومن أهم الطرق الفردية للتدريب على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين هي:

1) لعب الدور (Role Playing Strategy)،

يتضمن مفهوم لعب الدور افتراضاً بأن للطالب دور يلعبه، سواء كان معبراً فيه عن نفسه أم عن أحد زملائه في موقف محدد، ولعب الدور كنموذج للتدريس له جذور في الأبعاد الشخصية والاجتماعية للتربية، لأنه يحاول أن يساعد الأفراد على أن يجدوا معنى شخصياً لعواملهم الاجتماعية، وأن يحلوا ما يواجهون من مشكلات شخصية بمساعدة الجماعة الاجتماعية.

ولعب الدور في أبسط صورة يعالج مشكلات من خلال الفصل، حيث تحدد مشكلة وتتناول وتناقش، ويقوم بعض التلاميذ بلعب الأدوار بينما يقوم آخرون بالملاحظة.

وتعرف طريقة تمثيل الأدوار بأنها:

طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة هردين أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبته التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيلية تقوم المجموعة بالمناقشة.

كما وتعرف بأنها موقف واقعي يلعب المتدريون (التلاميذ) الأدوار المختلفة فيه، ويكون هذا الموقف عادةً موقفاً مشكلاً أو فيه اختلاف وصراع بين الأفراد.

يقوم الطالب باختيار دور ما لشخصية معينة تتفق وقدراته وميوله الإبداعية ويترك للتلميذ الحرية التامة في التعبير عن آرائه وأفكاره حول تلك الشخصية، ومن مميزات هذه الطريقة:

- تكسب الفرد مهارة البحث المنظم والتفكير الناقد والقراءة الناقدة.
- تنمي لدى الفرد مهارات الاتصال الفعال من خلال قدرته على التعبير عن آرائه.

تخطيط الدرس وتنفيذه:

إن نشاط لعب الدور (لعب الدور كنموذج للتدريس) يتألف من تسع خطوات هي:

- تسخين الجماعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المسرح.
- إعداد الملاحظين.
- التجسيم والتمثيل.
- مناقشة وتقويم.

- إعادة التجسيم والتمثيل.
- مشاركة في الخبرات وتعميم.

ولكل خطوة من هذه الخطوات عرض محدد يسهم في خصوصية النشاط التعليمي وبيئته، وهذه الخطوات معاً تضمن أن يتم اتباع خط التفكير ومتابعته خلال الأنشطة المعقدة، بحيث يتهيأ التلاميذ للقيام بأدوارهم، وأن يتم تمييز وتحديد أهداف لعب الدور، ولا تكون المناقشة التي تسور بعد ذلك مجرد مجموعة من ردود الأفعال المشتتة، هذا على الرغم من أهمية ردود الأفعال هذه.

أمثلة على مستوى لعب الأدوار

المستوى	صفته	أمثلة
الأول	يكلف المعلم طالب أن يتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات التي يدرسها، ويعبر عن إحساس هذه الشخصية (هروي).	طالب يتقمص شخصية الكريم، ويعبر عن شعوره وانفعالاته.
الثاني	يكلف المعلم بعض الطلاب بتمثيل موقفاً تاريخياً أو اجتماعياً يدرسه (جماعي).	مجموعة من الطلاب يمثلون مشهداً عن فتح مدينة بغداد
الثالث	يكلف المعلم بعض الطلاب بتمثيل مشهد يعبر عن حياة افراد أو أسرى مجتمعات مختلفة (يعبر عن مجتمع آخر وليس المجتمع الذي يعيش فيه)، (جماعي).	مجموعة من الطلاب يعبرون عن معاناة سكان الريف في الحصول على الماء.
الرابع	يكلف المعلم الطلاب بتمثيل مشهد لوقف اجتماعي يمس حياتهم الشخصية الحالية (جماعي).	مجموعة من الطلاب يعبرون عن مشكلة الإسراف في استخدام الكهرباء

مراحل نموذج لعب الدور-

المرحلة	الخطوات الإجرائية
المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد	تسخين المجموعة. اختيار المشاركين. تحليل الأدوار. اختيار ممثلي الأدوار. تهيئة المسرح. إعداد الملاحظين والمشاهدين.
المرحلة الثانية: تمثيل الأدوار	البدء في تمثيل الأدوار. مراعاة استمرارية تمثيل الدور. إيقاف تمثيل الأدوار في الوقت المناسب.
المرحلة الثالثة: المتابعة والتقييم	مراجعة أداء تمثيل الأدوار (الأحداث، المواقع، الواقعية). مناقشة الفكرة الرئيسة. إعادة تمثيل الدور الذي تمت مراجعته. اقترح سلوك بديل أو خطوات لاحقة. إعادة النقاش كما تم في الخطوة الأولى والثانية من هذه المرحلة. مشاركة الآخرين في الخبرات وتعميمها من خلال ربط المشكلة بالخبرات الحقيقية والمشكلات المسالدة ليتم اكتشاف السلوك الجديد.

استراتيجية لعب الدور لدرس بعنوان (الاداب)

قال الله تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانْشُرُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ {المجادلة: 11}.

نموذج لعناصر درس (استراتيجية لعب الأدوار):

المادة / السلوك	الصف الثالث	الفصل الدراسي الاول	التاريخ 2009/11/9	الموضوع / الاداب
--------------------	----------------	---------------------	----------------------	---------------------

الاهداف الاجرائية السلوكية

يتوقع من التلميذة أن:

- تعدد آداب الاستئذان.
- تذكر ما يجب فعله عند عدم الإذن بالدخول.
- تبين تحية الإسلام.
- توضح طريقة الحديث مع الغير.
- تبين الأمور التي يجب تجنبها في الجلوس.
- تبدي استعدادا في التآدب بآداب الجلوس.

تصفي لقوله تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بِيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْذِنُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذِكْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ {النور: 27}.

خطوات الدرس:

التمهيد للدرس:→

مشهد تمثيلي: ثم طرح أسئلة تتوصل التلميذة من خلالها إلى معرفة الآداب الخاطئة في الجلوس. (الإسلام يحرص دائما أن يربي المسلم ويرشده إلى السلوكيات الصحيحة فكما وجهنا إلى آداب الدعاء والمزاح فإنه يوجهنا إلى سلوكيات أخرى فكل واحد منا يعلم أنه لا بد أن يكون في وقت ما يجلس مع غيره سواء من أهل أو الأقارب والجيران والأن نشاهد هذا المشهد).

المشهد:

سعاد تطرق باب زميلتها سلمى التي تسكن بجوارها بشدة.

سلمى: من الطارق؟

سعاد: أنا.

سلمى: من أنت؟

سعاد: أنا افتحي الباب وتعرفه بشدة.

الجارة: تفتح الباب ثم تدخل سعاد قائلة مرحبا.

سلمى: إلى أين؟

سعاد: أريد الدخول.

تدخل سعاد مسرعة وتبحث بأشياء الغرفة وتأكل الحلوى.

سلمى: سعاد. ألا تعرفين الآداب؟

سعاد: لا - لا أعرفها.

سلمى: اسألني معلمتك عنها.

سعاد: حسنا ثم تخرج.

مناقشة التلميذات في المشهد:

- س / مكيف عرفت سعاد عن نفسها؟

- س / ماذا فعلت بعد دخولها؟

- س / هل كانت تصرفاتها حسنة مع الجارة؟

- س/ ما الآداب التي لا تعرفها سعاد؟

تدخل سعاد على المعلمة ثم تسألها معلمتي هل تعرفين الآداب؟

المعلمة: نعم أعرفها.

سعاد: معلمتي أنا لا أعرف الآداب.

المعلمة: حسنا اجلسي.

- س / ماذا تريد سعاد من المعلمة؟

شاهدي يا سعاد هذا المشهد بين مريم ووالدتها لتتعريفي من خلاله على

الآداب الواردة فيه.

تهيئة المكان:

- تهيئة المسرح (مباحة أمامية) في الصف لتمثيل الأدوار.
- تحديد موقع المشاركات في أداء الأدوار.
- تحديد موقع المعلمة في الصف.
- توفير متطلبات التنفيذ.

توزيع الأدوار:

- تحديد الأدوار المطلوب أدائها
- توصيف الأدوار للمشاركات.
- توزيع الأدوار على المشاركات بحيث تؤدي كل واحدة دور أحد الشخصيات (الأم - مريم)
- التشاور مع المشاركات في اختيار الدور المناسب لكل واحدة منهن.
- تحديد مجموعة من المشاركات للملاحظة والتقويم.

تمثيل الأدوار:

- تقوم مجموعة من التلميذات المشاركات بأداء الأدوار المطلوب تمثيلها.
- تقوم مجموعة من التلميذات بدور الملاحظة والتقويم.

التلخيص والاستنتاج:

- تسأل المعلمة كل طالبة عن رأيها في أدائها للدور. (تقويم ذاتي)
- تسأل المعلمة الطالبات المشاهدات عن رأيهن في أداء زميلاتهن. (تقويم الأقران).

- توجه المعلمة الطالبات إلى معالجة القصور.
- استخراج العناصر المستفادة من الدرس.
- س / ما هي الآداب التي وردت في المشهد ؟
- س / إلى أين تريد الأم الذهاب ؟
- س / من التي تريد الذهاب معها ؟
- س / ماذا طلبت مريم من والدتها قبل الذهاب ؟
- س / ما أول عمل تقومين به عند الزيارة ؟
- س / كيف يكون الاستئذان ؟
- س / ماذا تفعلين إذا لم يؤذن لك بالدخول ؟
- س / كيف تعرفين عن نفسك عند طرُق الباب ؟
- س / أين تجلسين في المجلس ؟
- س / كيف يكون حديثك مع الغير ؟
- س / كيف يكون الاستماع إلى حديث الغير ؟
- س / ما الذي يجب تجنبه في المجلس ؟
- س / كيف تنهي مجلسك ؟

المتابعة والتقويم:-

توجه المعلمة بعض الأسئلة إلى الطالبات في مادة الدرس مثل

- س1/ ابنتي ذات الذكاء الخارق، اكتبي ثلاثة آداب من آداب المجلس ؟
- س2/ صغيرتي صاحبة العقل المتفتح / اختاري الإجابة الصحيحة:

١. إذا دخلت المجلس

(تجلسين في المكان المناسب - تجلسين في المكان المخصص لكبار السن).

ب. عند ما تدخلين المجلس تقولين:

(مرحباً - السلام عليكم ورحمة الله وبركاته).

- س3 / تلميذتي، هل مررت بتجربة لاحظت فيها عدم الالتزام بأداب

الجلوس، اذكرها؟ ثم انصحي صديقاتك؟

- س4/ صغيرتي المفكرة / اكملتي الحوار انصامت التالي: (لعبه بدون كلام)

❖ مشهد طفلة تطرق الباب وأخري تسأل من الطارق.

❖ مشهد يوضح الطريقة الصحيحة في الجلوس.

الوسائل والأنشطة:

❖ الوسائل التقليدية (السبورة - الطباشير).

❖ اللوحات الإضافية.

❖ البطاقات.

❖ الأنشطة فردية من خلال أداء الأدوار وجماعية من خلال المناقشة في السرس

وفي أداء الأدوار واختيارها.

اساليب التقويم→

❖ تقويم فردي (ذاتي).

❖ تقويم جماعي (للطالبات المشاركات).

❖ استعمال بطاقات ملاحظة لقياس الجانبين الإيجابي والوجداني.

(2) حصر الصفات أو ذكر الصفات (Attributes Listing):

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق، ابتكرها جيلفورد 1954، وتهدف إلى التدريب على تعديل الأشياء وتطويرها والخروج بإنتاج جديد، ويمكن تدريب الطفل في هذه السن المبكرة بشكل مبسط عن طريق تقديم بعض الأشياء بالمنزل ويقوم بتطوير أدائها بشكل أفضل أو يعدلها لتصلح لشيء جديد، تبدأ بتعداد وحصر الحقائق الأساسية للموضوع، أو الفكرة، أو الموقف ثم يقوم المتعلم بتغيير كل خاصية دون تدخل من المعلم، في تحديد التعديلات المقترحة بأية وسيلة، وتركز هذه الطريقة على إنتاج الفكر مما يجعل أي فكرة تبدو مقبولة حتى وأن كانت غير واقعية ولا بد من مراعاة عدم ممارسة النقد أو التقويم إلا بعد انتهاء التلميذ من طرح جميع أفكاره ثم تنتقل معه إلى التقويم حسب المواصفات ونواحي النقص والحاجات أو المطالب وقد أوضحها جيلفورد بما يلي: (هي عملية تحديد الخصائص الأساسية للنتائج أو الشيء ثم تعديل كل خاصية بأكثر من طريقة حتى يتم اختيار أفضل التعديلات المقترحة تمهيداً لوضعها موضع التنفيذ).

ومثال ذلك: أن تعطيه صندوقاً قديماً ليفكر في طريقة الاستفادة منه بشكل جديد، مع إضافة بعض التعديلات عليه ليناسب وظيفته الجديدة، وتركيبه يفكر ما الشكل الجديد والوظيفة الجديدة لما قدمته له دون تدخل منك على الإطلاق، كما وتهدف إلى التدريب على تعديل الأشياء وتطويرها والخروج بنتائج جديدة، ويمكن تلخيص إجراءات هذه الطريقة بما يلي:

❖ اختبار الشيء أو الموضوع أو الفكرة المراد تطويرها من قبل المعلم مع تحديد كافة صفاتها وعناصرها والعلاقات بينها ثم يطلب من التلميذ تحديد جميع الاقتراحات أو الاحتمالات أو البدائل اللازمة لتعديل أو تطوير ذلك الموضوع.

❖ إعطاء التلميذ حرية كاملة في طرح كافة أفكاره ولا يُسمح لمعلمه أو زملائه بنقده أو تقييمه إلا بعد أن ينتهي من سرد جميع أفكاره.

(3) طريقة القوائم (Checklists):

ومن أشهر دعائياتها أوزيرون وتقوم هذه الطريقة على طرح مجموعة من الأسئلة بحيث يتطلب كل سؤال منها إجراء تعديل أو تغيير من نوع معين في موضوع أو شيء أو فكرة ما، كإحداث تغيير في بعض عناصر في صورة ما أو شكل ما بطريقة لا تنسجم مع الصورة في بعض ملابسها أو ألوانها أو شكلها مثلاً، ثم أسأله؟

❖ تتصف هذه الصورة بعدم انسجام ألوانها، ما هي الألوان التي تقترحها لتحقيق التناسق؟

❖ يعد شكل هذه اللعبة خطراً على الطفل، كيف تقترح أن يكون شكلها ليحقق الأمن للطفل؟

وعند تنفيذ ذلك لهذه المقترحات وغيرها التي ستتولد نتيجة التفاعل مع الطفل أنه سيكتسب طريقة هذا التفكير ليستخدمها في المواقف المختلفة لتصبح سمة من سماته، وينتقل أثر تعلمه هذه المهارات وأنماط التفكير لا في المواد الدراسية فحسب، بل في كل سلوكياته وأنشطته المختلفة، ويمكن القول أن القوائم تتضمن عدة عناصر مثل:

- أ. وضع استخدامات جديدة للشيء الواحد.
- ب. استخدام وسائل جديدة للقيام بنفس الطريقة.
- ج. ادخال تعديلات جديدة على الشيء كتغيير المعنى واللون والحركة والرائحة والشكل.

وقد يحصل الاحتفاظ بخصائص الشيء أو مكوناته مع تكبيرها مثل زيادة الوقت أو التكرار أو القوة أو القيمة أو السمك وتصغير بعض خصائص الشيء أو مكوناته مثل تقصير الوقت أو الاقلال من القوة أو القيمة أو السمك أو استبدال

بعض العناصر أو الخصائص أو المكونات مثل استبدال العمليات أو الوظائف أو
الايقاع أو مصدر القوة... الخ

كما يمكن إعادة التنظيم والمكونات مثل تغيير الترتيب أو تغيير الجداول أو
الايقاع أو وضع السبب محل النتيجة أو العكس (أبو حطب، 1982: 474) (دريش،
1987: 37)

4) التحليل الشكلي - المظهري (Morphological Analysis):

وتسمى طريق التحليل المورفولوجي، ابتكر هذه الطريقة زويكي 1958،
وتشمل طريقة الحصر والقوائم وتهدف إلى تدريب الفرد على حل المشكلات بطريقة
إبداعية باستخدام الإجراءات التالية:

- ❖ وضع الفرد أمام مشكلة أو هدف ما للوصول إلى حل إبداعي له
- ❖ قيام الفرد بتحديد المشكلة.
- ❖ تحليل المشكلة إلى عناصرها الأساسية.
- ❖ تحليل المشكلة الأساسية إلى عناصر ثانوية.
- ❖ تحليل العناصر الثانوية إلى عناصر فرعية.
- ❖ إيجاد العلاقات المتداخلة بين العناصر ككل للوصول إلى نتائج جديدة

(أبو حطب، 1995: 94)

ثم يقوم المتعلم بربط هذه العلاقات بطرق محتملة مؤلفاً مصفوفات ذات
العلاقة متداخلة تمكنه من الحصول على عدة طرق محتملة للانتقال من الممكن ثم
إلى المفيد، ويوضح (فرينرزويكي) هذه الطريقة بقوله إنها تقوم على "أساس تقسيم
المشكلة إلى متغيراتها المستقلة، ثم تقسيم تلك المتغيرات إلى أقسامها الفرعية أو
الصور المختلفة التي نتخذها في المواقف المتعددة".

وللتوضيح نعرض المثال التالي (رسم مربع أو مستطيل) وعلى طوله يوضع المتغير الأول وعلى عرضه يوضع المتغير الثاني ثم نرسم خطوطاً تقابل الأقسام الفرعية لكل متغير.

فعلنها تتكون مربعات أو مستطيلات داخلية وتلك المربعات أو المستطيلات الداخلية يمكن تصورها على أنها حلول مقترحة للمشكلة المعروضة، فلو أردنا مثلاً ابتكار عبوة جديدة للألبان فإنه يمكن عمل مربع وتوضع على طوله الأشكال المختلفة للإناء وتوضع على عرضه المواد التي يصنع منها الإناء (العبوة) بأنواعها المختلفة (بلاستيك، سيلفان، كرتون.. الخ) وهنا ترسم خطوط داخلية وتكون عندما تلك المربعات الداخلية عبارة عن صور متعددة للأواني المحتملة صناعتها أو ابتكارها هذا ويمكن أن يكون للمشكلة ثلاث متغيرات مما يستتبع مع ذلك رسماً لمكعب بدلاً من مربع أو مستطيل.

ثانياً: الطرق الجماعية في التدريب على التفكير الإبداعي:

من أفضل الطرق الجماعية في التدريب على تنمية التفكير الإبداعي هي:

1) استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)

ابتكر هذه الاستراتيجية (أزيورن) وتعد استراتيجية العصف الذهني أكثر المنهجيات شيوعاً واستخداماً في الميدان التربوي لتنمية التفكير الإبداعي، وتهدف إلى تشجيع الأصالة والمرونة والطلاقة في التفكير والتدريب على هذه الطريقة يتم من خلال طرح مشكلة محددة على مجموعة من الطلاب حيث يطلب من كل منهم طرح أكبر عدد ممكن من الحلول لها. ويتم تطبيق هذه الطريقة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتراوح بين (5-10) طلاب وتجلس كل مجموعة على طاولة مستديرة ويطلب من كل فرد فيها تقديم أكبر عدد ممكن من الاقتراحات والحلول لتلك المشكلة دون أي انتقاد لأي فكرة من الأفكار المطروحة وفي النهاية

← أساليب التدرب والتدريب على التفكير الابداعي

يقوم قائد المجموعة بتسجيل مكل الأفكار على أن لا يسمح بتقيد وتقويم تلك الأفكار إلا في نهاية الجلسة بواسطة المعلم والطلاب.

— قائد المجموعة، يعين الطلاب قائدا يميل على تسجيل أفكار الطلاب ويعمل على الزام الطلاب بالتقيد بقواعد العصف الذهني.

وتمر جلسة العصف الذهني بقواعد عدة هي:

- الاعداد لمجموعة العصف: يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى أكثر من مجموعة (4 - 6) مجموعات وكل مجموعة تحوي (5-10) طلاب، وي طرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدد المشكلة بدقة، ويكون الطلاب مجموعات على شكل دائرة مستديرة.
- توليد الأفكار: بعدها يقوم الطلاب بطرح الحلول بالتعاقب، وعندما تنضب الأفكار يقوم قائد المجموعة بطرح فكرة ما أو يساعدهم المعلم على ذلك، أو يقوم بطرح الأفكار بالبناء على أفكار سابقة.

يتم التنسيق بين هذه المجموعات للوصول إلى أحسن حل للمشكلة، وتقوم هذه الطريقة على مسلمتين وإفتراضين هما:

- يؤدي تراكم المعلومات والخبرات وازدحامها في اذهان الأفراد إلى تداخل الأفكار والحيولة دون ظهورها، وبالتالي فتكليف الأفراد في التفكير في مشكلة محددة يساعدهم في استثارة الافكار.
- يخشى الكثير من الأفراد ويتحفظون على آرائهم وأفكارهم خوفا من انتقاد الآخرين لها، وبالتالي هذه الطريقة تضمن لكل فرد أن يقدم أي فكرة مهما كانت لأنه لا يسمح بالانتقاد في اثناء جلسة العصف الذهني التي تستمر من (10 - 15) دقيقة.

ويحكم هذه الاستراتيجية القواعد التالية:-

- تأجيل الحكم: يؤجل الحكم على الأفكار إلى ما بعد نهاية الجلسة لأن الأفراد يكونوا تحليليين بشكل فوري.
- الكمية مطلوبة: تتميز الاستراتيجية بغزارة الأفكار المطروحة بسبب قوة التداخي الحر والجهد المحفز للمناقشة.
- قبول مكل الأفكار المطروحة: يمكن أن تكون الأفكار الغريبة مفيدة، فمعظم الأفكار غير العملية تأتي من الأفكار السخيفة والطائشة.
- البناء على أفكار الآخرين: في العصف الذهني يسمح للأفراد ببناء أفكارهم على الأفكار المعطاة من قبل المشاركين لتطويرها وتحسينها وإيجاد أفكار أخرى. يجب أن تكون المشكلة المعالجة مشكلة محددة وليست عامة حتى يتمكن الأفراد من حصر اهتمامهم وتوجيه أفكارهم بدقة.

مميزات العصف الذهني:-

1. تشجيع الأفراد على طرح أفكار وحلول عديدة للمشكلة الواحدة.
2. تزويد الأفراد ببيلة آمنة لا يوجد فيها أي عقاب أو استهزاء بأفكارهم وآرائهم.
3. تنمي القدرة على التخيل العقلي والتفكير باحتمالات عديدة.
4. تشبع حاجة الأفراد المبدعين إلى الاكتشاف والبحث والتقصي.
5. تساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني لطلابهم.
6. تعطي المعلمين فكرة عن الأساليب التي يستخدمها الطلاب في معالجة الأفكار.
7. تتيح للمعلم تتبع تدفق الأفكار وطرق سيرها في أذهان الطلاب.
8. تنمي هذه الطريقة مهارات النقد والتقييم والمقارنة والتحليل، فبعد أن تنتهي كل مجموعة من تقييم حلولها يطلب من كل مجموعة أن تبحث وتحلل الحلول التي طرحتها وقدمتها المجموعات الأخرى للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الصحيحة المعقولة.

بعد طرح الأفكار يقوم المعلم وطلابه بنقد أفكار الطلاب وتصنيفها في مستويات ثلاثة: أفكار جيدة- أفكار تحتاج إلى تطوير- أفكار لا تعمل.

تطبيق (1)، نموذج درس (عصف ذهني)

الصف/الخامس الابتدائي الموضوع/الحيوانات حسب درجة حرارة أجسامها

الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة	الزمن	خطوات تنفيذ العصف الذهني	الأهداف
- عرض فلم عن الحيوانات الفقرية والحيوانات اللاقضية - عرض صور عن الأسماك والزواحف والبرمائيات	10 د	إتجهيد عرض بعض الصور لبعض الحيوانات ذات الدم المتغير	ان يطرح التلميذ مجموعة من الحلول
	2 د	مجموعة من الحيوانات اللاقضية بالإضافة إلى الفقرية (الأسماك، الزواحف، البرمائيات) ومن ثم طرح بعض الأسئلة أين تعيش هذه الحيوانات؟ وما سبب تكيفها مع الجو المحيط. بعد ذلك يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل جماعي.	من الحلول تشكيلة معيشة الحيوانات التي تعيش في المناطق الدافئة عندما يحل فصل الشتاء
	10 د	(ما قبل العصف الذهني) تذكير الطلاب بخصائص ومبادئ حلقة العصف الذهني (جماعي - تضاعفي - قبول جميع الأفكار - فزارة الأفكار - تأجيل نقد الأفكار - سرعة طرح الأفكار).	
	15 د	المرحلة الأولى، تذكير الطلاب بخصائص ومبادئ حلقة العصف الذهني (جماعي - تضاعفي - قبول جميع الأفكار - فزارة الأفكار - تأجيل نقد الأفكار - سرعة طرح الأفكار).	
	5 د	المرحلة الثانية، (درس - العصف الذهني) تحديد المشكلة من خلال طرح السؤال التالي: كيف تتمكن هذه الحيوانات من	

الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة	الزمن	خطوات تنفيذ العصف الذهني	الأهداف
		<p>المحافظة على درجة حرارتها؟ أعط جميع الأفكار</p> <p>ترك مدة ثلاث دقائق للتفكير والتأمل الفردي لحلول المشكلة</p> <p>استمطاراً لأفكار وتدوينها من قبل مقرر والتأمل الفردي لحلول المشكلة.</p> <p>استمطار الأفكار وتدوينها من قبل مقرر المجموعة دون نقدها.</p> <p>المرحلة الثالثة:</p> <p>(ما بعد درس - العصف الذهني)</p> <p>يتم تبادل الأوراق بين المجموعات (يفضل ذلك).</p> <p>وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار ممكنة تحقيقها - أفكار لا يمكن تحقيقها الآن - أفكار يصعب تحقيقها - أفكار طريفة) وعلى ضوئها يتم تصنيف الأفكار.</p> <p>نقد الأفكار واختيار الممكن تطبيقه.</p> <p>يتم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول والتأمل الفردي لحلول المشكلة.</p> <p>استمطار الأفكار وتدوينها من قبل مقرر المجموعة دون نقدها.</p> <p>يتم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.</p>	

تطبيق (2): نموذج درس عصف ذهني

الموضوع / عالم البحار

الصف / السادس

نموذج (درس عصف ذهني)				
اليوم	التاريخ	الصف	المادة	الوحدة
		السادس	العلوم	عالم البحار

الأهداف	خطوات تنفيذ حلقة العصف الذهني	الزمن	الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة
أن يعدد الطالب الطرائق التي نحافظ بها على السفن الشراعية نظراً لندرتها.	التمهيد: عرض فيلم عن السفن الشراعية ومن ثم طرح مجموعة من الأسئلة منها: متى كانت تستخدم السفن الشراعية قديماً؟ لماذا لم تعد ترى السفن الشراعية؟ مما تصنع السفن الشراعية قديماً؟ بعد ذلك يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل جماعي. المرحلة الأولى: (ما قبل العصف الذهني) تذكير الطلاب بخصائص ومبادئ درس العصف الذهني (جماعي - تفاعلي - قبول جميع الأفكار - حفارة الأفكار - تأجيل نقد الأفكار - سرعة طرح الأفكار).	8 د 2 د 10 د	- عرض فيلم عن السفن الشراعية بواسطة جهاز حاسوب - (Data - Show) - عرض مجموعة من الصور السفن شراعية.  

الأهداف	خطوات تنفيذ حلقة العصف الذهني	الزمن	الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة
	<p>المرحلة الثانية: (درس العصف الذهني)</p> <p>تحديد المشكلة من خلال طرح السؤال التالي:</p> <p>لم يعد للقوارب الشراعية الجميلة المصنوعة من الخشب وجودها الكبير في عصرنا الحاضر مما يدعونا إلى التساؤل: ما الطرائق التي نحافظ بها على السمن الشراعية ونعيد لها ماضيها التليد؟</p> <p>ترك مدة ثلاث دقائق للتفكير والتأمل الفردي لحلول المشكلة.</p> <p>استمطار الأفكار وتدوينها من قبل مقرر المجموعة دون نقدها.</p> <p>المرحلة الثالثة: (ما بعد درس العصف الذهني)</p> <p>وضع معايير لتصنيف الأفكار</p> <p>1 أفكار ممكنة التطبيق الآن -</p> <p>أفكار غير ممكنة التطبيق - أفكار ممكنة التطبيق في المستقبل</p> <p>وعلى ضوئها يتم تصنيف الأفكار نقد الأفكار واختيار الممكن تطبيقه.</p> <p>يتم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.</p>	10 د	
ملاحظات المعلم	تقويم ذاتي يقوم من خلاله المعلم بتدوين أهم الملاحظات والملاحظات أو الصعوبات التي واجهته وطرق تلافيتها عند التطبيق القادم.		

(2) استراتيجية البحث والاكتشاف-

هي استراتيجية تدريس وتمتد أكثر فاعلية في تنمية التفكير العلمي، إذ تقوم على التعلم الذي يحدث نتيجة لمعالجة الطالب المعلومات، وتركيبها، وتحويلها، حتى يصل لمعلومات جديدة تمكنه من تخمين، أو تكوين فرض، أو إيجاد حقيقة. وللاكتشاف ثلاثة مستويات، هي:-

الاكتشاف الموجه، يقدم المعلم فيه المشكلة للمتعلمين، مصحوبة بالتوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية

الاكتشاف شبه الموجه، يقدم المعلم فيه المشكلة للمتعلمين، مصحوبة ببعض التوجيهات الخاصة التي لا تقيدهم، بحيث يترك لهم فرصة لممارسة النشاط العقلي والعمل.

الاكتشاف غير الموجه (الحر): يواجه المعلم فيه الطلاب بمشكلة محددة، ويطلب منهم الوصول لحلها، دون أن يزودهم بأية توجيهات سابقة ويمكن تدريس الاكتشاف بثلاثة نماذج هي:

نموذج تدريس الاكتشاف المباشر، يقوم هذا النموذج على تشجيع المعلم الطلاب لمناقشة الأفكار مع بعضهم البعض، سعياً لتحقيق أهداف محددة، بشكل مباشر.

نموذج تدريس الاكتشاف التنبؤي، يقوم هذا النموذج على تشجيع المعلم الطلاب على مناقشة الأفكار بصورة تنبؤية، تعتمد على الفروض، بحيث يقوم كل طالب بالتنبؤ بالحل، ووضع تفسير منطقي يمكن تطبيقه على مواقف أخرى.

نموذج تدريس الاستكشاف الابتكاري: يقوم هذا النموذج على الجمع بين الخصائص الأساسية للاستكشاف، وحل المشكلات، مع توظيف الأساليب الفكرية الإبداعية، ومهاجمة المشكلة ذهنياً، أو المعصف الذهني حول المشكلة.

ويمكن تلخيص أهم الفروق بين طريقة الاستكشاف الموجة وشبه الموجة والحر وكما يأتي:

الاستكشاف الحر	الاستكشاف شبه الموجة	الاستكشاف الموجة	
الطريقة التي يعطي الطالب فيها مشكلة علمية لبحثها أو يأتي هو بمشكلة ثم يقوم بافتراض الفرضيات واختبار صحتها بالتجريب ثم التوصل الى الاستنتاجات (العالي، 1976: 77)	طريقة يقدم فيها المدرس للطالب المشكلة ومعه بعض التوجيهات العامة التي تعينه ولكنها لا تقيده (الخليبي وحيدر، 1996: 293)	ما يقوم به الطالب تحت اشراف المدرس وتوجيهه وضمن خطة بحثية أعدت مسبقاً (سند وكارين، 1985: 82)	1
يترك للطالب حرية صياغة القروض التي يريد تصميم التجارب اللازمة وتنفيذها دون أي مساعدة من قبل المدرس.	يكون الطالب أكثر حرية في ممارسة الأنشطة الاستكشافية	يكون الطالب فيها موجهاً من قبل المدرس بحملة افتراضات وأسئلة وأنشطة تساعد في معالجة الاستكشاف (العالي، 1976: 77)	2
لا يتدخل المدرس في نشاط الطالب ويتركه يعمل وحده دون توجيه أو اشراف (محمد ومهدي، 1991: 137)	يقتصر دور المدرس على إعطاء الطلبة مساعدات طفيفة بينهم وبين الاحياء أو النشور بالمشكلة (حيدر، 1993: 154)	تتميز بأنها تجعل السيطرة والتوجه للمدرس هائلة (الخليبي وحيدر، 1966: 294)	3

- تنمية مهارات البحث والاكتشاف لدى الطلاب.
- توظيف العمليات العقلية عند الطلاب.
- إثارة دافعية الطالب.
- تشويقه إلى اكتشاف المعلومات بنفسه.
- تنمية القدرة على الإبداع والابتكار لدى الطلاب.
- تعزيز الطلاب على الحرية في طرح وجهات النظر، وتقبل آراء الآخرين.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

إجراءات تنفيذها:

- طرح المشكلة، أو الموقف المثير، أو التساؤل بالطريقة التي يقتضيها النموذج الكشفي المطبق.
- حث الطلاب على إنتاج أفكار، أو التنبؤ بها، أو ابتكارها.
- مناقشة الطلاب للأفكار التي توصلوا إليها، لتحسينها، وتعديلها.
- مناقشة الحلول بمشاركة المعلم، للوصول إلى المفاهيم المناسبة للدرس.
- تطبيق المفهوم الجديد على مواقف تعليمية أخرى.

وفيما يلي نموذج لدرس بطريقة البحث والاكتشاف وفق نموذج

الاكتشاف المباشر:

تطبيق (1): درس بطريقة البحث والاكتشاف للصف الأول الابتدائي في

مادة القراءة

اليوم	التاريخ: 10 / 1 / 2010	الدرس: الثاني	الصف: الأول الابتدائي
المادة: قراءة وكتابة		الموضوع: تدريب إكمال الحرف الناقص	

الأهداف التعليمية:

يتوقع من التلميذ أن:

- يحدد الحرف الناقص في كلمة سلحفاة
- ينطق الحرف الناقص في كلمة سلحفاة.
- يكمل الحرف الناقص في كلمة سلحفاة.

المشكلة: الكلمة التي أمامك يمتروها خلل بين، لا بد من إصلاحه، ويكمن
الخلل في نقص حرف من الكلمة. ما الحرف الناقص في كلمة سلحفاة؟ سلحف ة

النشاط الأول: أمامك مجموعة من الحروف التي من بينها الحرف
الناقص من كلمة سلحفاة حاول مع بقية زملائك اكتشاف الحرف الناقص،
 وإكمال الكلمة.

الحرف الناقص الذي يكمل كلمة "

- حرف " ل "
- حرف " ف "
- حرف " غ "
- حرف " ل "
- حرف " ح "

- حرف "ز".

- حرف "ة".

يتوصل التلميذ إلى أن الحرف الناقص هو "ل".

النشاط الثاني: أمامك كلمة سلحف ة ينقصها حرف ليكتمل معنى

الكلمة فما الحرف الناقص من كلمة سلحفاة؟

وقد يستطيع التلميذ التوصل إلى الحرف الناقص عن طريق محاولة وضع الحرف في المكان الخالي وقراءة الكلمة إلى أن يتوصل إلى الحرف الناقص.

النشاط الثالث: كيف تستطيع التوصل إلى الحرف الناقص في الكلمة؟

يتعاون التلاميذ في المجموعة، ويحاولون التوصل إلى الية يتم بواسطتها التعرف على الحرف الناقص، ولعل الطريقة في هذا الصف، وهذا السن هي المحاولة والخطأ؛ حتى تتم معرفة الحرف الناقص. مناقشة حلول المشكلة:

بعد انتهاء التلاميذ من التوصل إلى الحرف الناقص في كلمة سلحفاة يقوم المعلم بإدارة نقاش جماعي حول النتيجة التي تم التوصل إليها من قبل المجموعات التعاونية؛ ليتعرفوا على الطريقة التي يتم بها اكتشاف الحرف الناقص في أي كلمة.

تقويم الحلول:

تتم عملية التقويم من خلال إعادة التدريب بكلمات جديدة، وبشكل جماعي، ثم فردي؛ ليتأكد المعلم من أن جميع التلاميذ فهموا طريقة التوصل إلى الحرف الناقص في الكلمة.

ملاحظته: هذا الدرس يصلح لثلاث استراتيجيات هي: البحث والاكتشاف.

العصيف الذهني.

تطبيق (2): وفيما يلي نموذج لدرس بطريقة البحث والاكتشاف وفق نموذج الاكتشاف المباشر

نموذج (الاكتشاف المباشر)					
اليوم	التاريخ	الصف	المادة	الوحدة	الموضوع
		الخامس الابتدائي	العلوم		مصادر الحصول على الكهرباء

أهداف الدرس:

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس أن:

- يركب جهاز لتوليد الكهرباء.
- يتعرف على مصادر الكهرباء.
- يتعرف كيف تنتقل الكهرباء من محطة توليد الكهرباء.

المشكلة: أعطيت مغناطيس وملف من الاسلاك المعزولة، كيف تتمكن من

تركيب مولد كهربائي؟

أساليب تجميع البيانات:

يوزع الطلاب إلى مجموعات عمل صغيرة ويتم إجراء التجارب بشكل تعاوني،

وتجمع البيانات من خلال:

المواد والأدوات المستخدمة:

مغناطيس قوي، انبوبة من الورق المقوى، سلك نحاسي، بوصلة

خطوات التعلم بالاكتشاف:

النشاط الأول:

عزيزي الطالب بالتعاون مع أفراد مجموعتك ركب الأدوات التي تريد استخدامها بطريقة صحيحة.

النشاط الثاني:

عزيزي الطالب بالتعاون مع أفراد مجموعتك، قطع جزءاً من السلك، لف (50)لفة حول البوصلة، ثم صل طرفي السلك الى طرفي البطارية واجب عما يلي:

ماذا تلاحظ على ابره البوصلة؟

النشاط الثالث:

عزيزي الطالب بالتعاون مع أفراد مجموعتك، ما الذي يحدث اذا قمنا بلف (100) لفة على انبوية الوريق المقوى؟

ماذا تستنتج؟

مناقشة حلول المشكلة:

بعد انتهاء الطلاب من العمل على التجربة يقوم المعلم بإدارة حوار جماعي حول النتائج التي تم التوصل إليها من قبل مجموعات العمل التعاونية، ليخرجوا في النهاية بتصوّر واحد حول طريقة توليد المولد الكهربائي في المختبر والكيفية التي توصل بها المصابيح الى المنزل لتعطي الاضاءة الاقوى.

تقويم الحلول:

تتم عملية التقويم من خلال إعادة التجارب السابقة بشكل جماعي (عرض عملي) أمام الطلاب، وذلك للتأكد من صحة النتائج وتعميمها، وإجراء تقويم ختامي للدرس.

الواجب المنزلي:

من خلال دراستك لمصادر الحصول على الكهرباء، وضح ما يلي:

هل يمكن استخدام قوة المياه الساقطة (الشلالات) لتوليد الكهرباء؟

هل تزيد قوة كهرياء المولد الكهربائي بزيادة سرعة دوران الملف؟

هل يمكن الحصول على الكهرباء بتحريك مغناطيس داخل ملف من

الاسلاك أو العكس؟

3) استراتيجية تألف الأشتات (Synectics):

مبتكر هذه الاستراتيجية ويعود الفضل له في وضع أسس برنامج تألف الأشتات (Synectics) هو جوردن (Gordon, 1960) ويقصد به: ربط عناصر مختلفة لا يوجد بينها علاقة ظاهرة باستخدام المجاز (Metaphor) والتشابه (Analogy) وفق إطار منهجي بهدف التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات. غالباً على رؤية علاقة التشابه الباطنة التي يفتقدها غالبية الأفراد، هي في الواقع السمة المميزة للمبدع الحقيقي.

كما أن البحث عن الانسجام ووجه التشبه غير الظاهر بين الأشياء والأشكال والخبرات المتباعدة يمثل جوهر عملية الإبداع في العلوم والآداب والفنون، وتكمن الأهمال الإبداعية في اكتشاف علاقة المشابهة التي لم يجدها أحد من قبل.

« أساليب التدريب والتدريب على التفكير الإبداعي
حدد جمهورين استراتيجيتين يمكن استخدامهما لتعميق فهم الطلبة، وتعلویر
قدراتهم على التفكير الإبداعي، هما:

- النظر إلى الغريب على أنه مألوف.
- النظر إلى المألوف على أنه غريب.

مهارات تألف الأهتات:-

التناظر المباشر:

يحاول الطالب إيجاد حلول وأفكار للمشكلة من خلالها النظر إليها في إطار
محتوى جديد، من خارج المجال الذي تنتمي إليه المشكلة. وبخاصة من الطبيعة:
مثل استخدام تقنية (بيت العنكبوت أو شكلها أو حركتها، أو النمل، أو النحل) في
نماذج حياتية مثل: تصاميم بعض الآلات والأجهزة.

التناظر الشخصي:

يحصل المتعلم على إدراك جديد للمشكلة بأن يتخيل نفسه مكان الشيء أو
الأداة أو الموضوع المطروح للمناقشة، كأن يتخيل نفسه مثلاً جسراً تعبر عليه
السيارات.

التناظر الرمزي:

تتضمن استخدام كلمتين متعارضتين ومزجهما معاً بهدف توليد أفكار
جديدة وتطويرها. مثل مزج خصائص التماسح مع جهاز الكمبيوتر بهدف تطوير
أفكار لتحسين جهاز الكمبيوتر، أو مزجه مع الطالبة.

التناظر الخيالي:

يسمى التفكير القائم على التمني، أو البحث في الحلول المثالية للمشكلة والتحدي المطروح، مثال: "كيف يمكننا تصميم طرق سير في الفضاء للسيارات التي تطير".

وقد صمم (ابو حطب، 1995) طريقة تآلف الأشتات على أساس تنشيط (الميكانيزمات النفسية) التي يستخدمها المبتكرون وقد لخصها على النحو الآتي:

التذبذب: أي التذبذب بين الاندماج في تفاصيل المشكلة والانفصال عنها.

التأمل: وهي عملية ضرورية عند السعي للوصول إلى حلول محتملة للمشكلة

التأجيل: ويتلو عادة إحساس المرء بأن الحلول المقترحة ليست أفضل الحلول.

الاستقلال: فبعد إدراك المرء للفكرة في صورتها العامة تستقل بذاتها وتوجه مصيرها الذي تتقدم إليه وتنمو فيه (ابو حطب، 1995: 95-96)

مزايأ استخدام استراتيجيات تآلف الأشتات في التعليم:

1. إمكانية استخدامه في جميع الأعمار ولجميع مستويات الطلبة بصورة جماعية أو بصورة فردية.
2. مساعدة الطلبة على تطوير استجابات إبداعية لحل المشكلات وتجنب الحلول السريعة.
3. مساعدة الطلبة على كسر الجمود الذهني، وتبسيط المفاهيم المجردة.

تسعى هذه الطريقة لتجنب الاندماج المتمركز حول الذات، والمتمثل في اعتقاد بعض الأعضاء أن أفكارهم هي أفضل الحلول مما يدفعهم إلى التوقف عن إنتاج الأفكار.

4. استكشاف القضايا الاجتماعية والمشكلات الانضباطية.

5. تشتمل هذه الطريقة على إمكانيات أكثر من التدريب على الإبداع.

(زيتون، 1987:151)

أكد جوردن (Gordon): أن عملية التعلم تشبه إلى حد كبير عملية الإبداع، وقد بني قناعته - في استخدام برنامجه في المدارس والجامعات لتنمية الإبداع لدى الطلبة - على أساس الافتراضات الآتية:

- إن المعرفة بالعمليات النفسية للتعلم سوف تساعد على زيادة فاعلية التعلم.
- إن المكونات العقلية والانفعالية والمنطقية لها نفس الأهمية في عملية التعلم.

4) استراتيجيات حل المشكلات:-

ويؤكد تروبريدج وآخرون (Trowbridge et al., 2000) بأن استراتيجية حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محوراً في تلك العملية، فيقوم خلالها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت له لكي يتمثل المعلومة ويتمكن منها.

ويرى سكوليز (Scholes, 2002) وهيرينكول وآخرون (Herrenkohl et al., 1999) أن تقديم المواضيع الدراسية بصورة مشكلات من الطرائق التي تزيد من

ثقة الطالب بنفسه، مما يشكل لديه دافعاً من أجل الحصول على المعرفة العلمية، وتساعد في اكتسابه لمهارات التفكير، ومن ثم تحسين نواتج التعلم.

كما ويرى وايت (White, 2002) أن المناهج القائمة على المشكلات تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفّي والموقف الحقيقي، وتوفّر طرقاً مختلفة للتفكير، وذلك من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات المتعلم واهتماماته من جهة، وتتنق مع مواقف البحث والتقصّي والتجريب من جهة أخرى. وخاصة في مادة العلوم حيث يشير الخليلي وآخرون (1996) أن تدريس العلوم بطريقة حل المشكلات يزيد من درجة التشويق الداخلي للتعلم الصفّي لدى الطلاب، مما يحسن من معرفتهم بمحتوى المادة وفهمهم لها، ويزيد من قدرتهم على ربط ما يتعلموه بحياتهم اليومية، إذ خلصت دراسة سيريزو (Cerezo, 2000) إلى أن تدريس العلوم بطريقة حل المشكلات أدى إلى تعلم الطالبات مزيداً عن مواضيع العلوم، وزاد من رغبتهن للالتحاق بالدروس التي تعتمد هذا النوع من التعلم.

نموذج درس تعلم حل المشكلات					
اليوم	التاريخ	الصف	المادة	الفصل	الموضوع
			علوم		المواد الصلبة والسائلة والغازية

الاهداف	خطوات الدرس	الزمن	الوسائل والتقنيات المستخدمة
أن يفصل الطالب السكر عن الرمل.	عرض المشكلة: إذا سقط السكر في الرمل واختلط به فكيف نفضله ونستفيد منه مرة أخرى.	5 د	سكر رمل علبة للخلط
	الخطوة الأولى:	15 د	
	إن هذه المشكلة يمكن أن تقود الطلبة لتفكير في خصائص كل من السكر والرمل للوصول إلى فرضيات يمكن أن تشكل حلولاً لهذه المشكلة		
	الخطوة الثانية:	15 د	
	تسوين الاقتراحات التي يمكن التوصل إليها وهي:		
	1 - إن حرق الخليط يمكن أن يؤدي إلى فصل المادتين.		
	2 - إن إضافة الأحماض المعدنية قد يؤدي إلى فصل المادتين.		
	3 - إن إذابة الخليط في الماء قد تفصل المادتين من بعضهما		
	الخطوة الثالثة: مناقشة الاقتراحات	5 د	
	الخطوة الرابعة: التقويم	5 د	

(5) استراتيجية التعلم بالاستقصاء-

يعد من أنواع التعليم الذي يستخدم المتعلم المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها وإصدار قرار ما أزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها المستقصي لإجابة عن سؤال أو التوصل إلى حقيقة أو مشكلة ما تم تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة ومواقف جديدة.

ومن المعروف أن التعلم بالاستقصاء يثير إبداع الطلبة فإذا كان تعلم الاستقصاء هو كيفية التعلم، فإن الطلبة ينبغي أن يتدربوا كيفية تعلم الرياضيات والعلوم، والاجتماعيات وغيرها، إن بعض التغيرات البسيطة فيما يفعله المدرس في الحصة الصفية يمكن أن تجعل حصص المباحث دروساً استقصائية من خلال ما يتوقعه ويشجع الطلاب على القيام به ويأمل إنجازه. إن الحصص الاستقصائية تتميز عن الحصص غير الاستقصائية بأربعة خصائص هي:-

- أن الحصة الاستقصائية تركز على المشكلة التي يتوجب على الطلاب حلها، فقد تكون المشكلة السمي نحو تفسير أو نظرية أو تحديد مسار العمل، أو البحث عن طريقة العمل، أو إيجاد شيء ما لتعلم شيء ما، أو أن تكون المشكلة مركبة من ذلك.
- يتخذ المدرس اتجاهاً حيادياً تجاه أفكار الطلاب وتفسيراتهم ونظرياتهم وأحوالهم، فالتشديد الرئيس في التدريس الاستقصائي هو مساعدة الطلاب على كيفية فحص ملائمة أفكارهم، ولذلك فإن المعلم حين يتخذ قراراً يبين فيه صحة بعض الأفكار أو النظريات، فإن الطلاب لن تكون لديهم الفرصة لتعلم أن لديهم القدرة على القيام بذلك بأنفسهم.
- يقرر الطلاب كيفية فحص أفكارهم، فتعلم الاستقصاء يعني تعلم وتحديد ماهية البيانات اللازمة لفحص فكرة ما، أو كيف نجد البيانات، وما الذي تعنيه البيانات، وتحديد ماهية العمليات التي سيتخذونها، وما إذا كانت

العمليات فعالة أم لا، كما يتوجب على المعلم أن يتعدى مرحلة استراتيجيات البحث من نظرية وفحصها، إلى جعل ذلك مشروعاً لهم، وعليه أن يجعلهم مسئولين عن ذلك.

• يناقش الطلاب العمليات والاستراتيجيات التي استخدموها، ثم يشجع المعلم الطلاب الذين عملوا من خلال مشكلة ما أن يهتموا بكيفية عملهم في هذا الوقت، أو كيف يمكن تحسين استراتيجيات حل المشكلات استعداداً للمستقبل.

عندما يقترح الطلاب طرقاً تفحص أفكارهم، فإنهم مدعوون لتنفيذ الاختبارات المقترحة لتلك الأفكار، وبالتالي فإنهم لا يكتشفون فقط بأنفسهم الخيار الأفضل، ولكنهم كذلك يكسبون خبرة في المهمة العقلية للانتقال من الفكرة إلى فحص الفكرة الخاطئة أو الصحيحة في نهاية الدرس، ثم يقضي المعلم دقائق قليلة في دعوى الطلاب إلى تدبر الطرق التي تناولوها وهم يفحصون أفكارهم، كذلك يمكنهم الاهتمام بطرق أخرى كان يمكنهم التقدم بها، لحفز هذا التفكير والمناقشة. ويمكن للمعلم أن يطرح أسئلة كهذه - ليست جميعها - في نهاية الدرس:

- هل الطريقة التي جربتها لاكتشاف شيء معين كانت الأقرب أم الأبعد؟
- هل هناك أية طرق أخرى من الفحص فكرت فيها ولم تجربها هنا؟
- مع هذا النوع من المسألة، كيف تقرر أي الأفكار هي الصحيحة؟
- هل ستفعل أي شيء بشكل مختلف عندما نقدم هذا النوع من الدرس مرة أخرى؟
- كيف تشمر حيال ما فعلته في الدرس؟ لتعلم المعارف والمهارات القابلة للتعميم:
- كافئ الإنجاز المبدع والتميز المبهر.
- علم فحص الأفكار.
- اسمح للطلاب بالانخراط في الاستكشاف العلمي والتجريب.
- أبعد الإحساس بالخوف.
- امنح الطلاب الفرص لعمل شيء ما.

- أعملوا الأطفال فرصة نقل ما تعلموه.
- شجع الطلاب على اتخاذ خطوة تالية خاصة بهم فيما يتجاوز ما يعرفونه حالياً.
- شجع إحساس الأطفال بتقدير الذات.
- استخدم أسئلة مثيرة للتفكير (الترتوري والقضاء، 2007).

خطوات التعلم بالاستقصاء:

تحديد المشكلة أو السؤال: الخطوة الأولى للاستقصاء تبدأ عادة بموقف ينطوي على طرح مشكلة أو أسئلة أو إثارة بعض التناقضات التي تثير تفكير المتعلمين على نحو يستثير دافعيتهم.

فرض الفروض: والفروض هي احتمالات مسبقه أو حلول مقترحة لمشكلة موضوع البحث.

التأكد من صحة الفرضيات المقترحة بالتجريب والذي تتطلب إجراءات عدة تسمى بعملية تحليل المعلومات والأدلة ومن هذه الإجراءات الامام بالمعلومات والأدلة والحقائق وجمعها .

تطبيق النتائج: وهذه هي ثمره الجهود العلمية المبذولة في تتبع المشكلة وفي إيجاد الحل لها أو في ضوء نتائج اختبار صحة الفروض يتوصل المتعلمون الى استنتاجات أو تعميمات قائمة اساسا على محتوى الفرضيات المدعمة بالأدلة والبيانات ثم العمل على تطبيقها في مواقف جديدة بينها وبين المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء تشابه كاف.

تطبيق عملي لنموذج التعلم بالاستقصاء -

خطة لدروس التعلم بالاستقصاء

نموذج درس التعلم بالاستقصاء					
اليوم	التاريخ	الصف	المادة	الفصل	الموضوع
		الخامس الابتدائي	العلوم	الاول	الاحتراق

الاهداف	خطوات الدرس	الزمن	الوسائل والتقنيات المستخدمة
ان يحدد التلاميذ شروط حدوث الاحتراق	التمهيد، اعطاء تمهيد مختصرة عن الاحتراق وكيفية حدوث الحرائق في المنازل والفنادق والطبقات والعوامل المساعدة لحدوثه.	5 د	- عرض فلم عن الحرائق - شمعة - لولب نحاسي
	الخطوة الاولى: التفكير التلاميذ في التفكير بشروط الاشتعال والانطفاء	5 د	
	الخطوة الثانية: تحديد المشكلة من خلال طرح السؤال التالي شمعة مشتعلة وضع اعلاها لولب نحاسي فانطفأت الشمعة لماذا؟ اصح مهلة للتفكير في سبب انطفاء الشمعة رغم توافر المادة المشتعلة والأكسجين	10 د	
	المرحلة الثالثة: سيفكر الطلبة في المادة الثالثة للاحتراق وعناصره وصولاً الى الافتراضات التي تحل المشكلة ومنها، ان اللولب النحاسي لامس الشمعة (راسها الملتهب ومنع منه الاوكسجين		

	20 د	2. ان اللولب منع الاوكسجين (الهواء من الوصول الى مكان اللهب) 3. ان اللولب امتص حرارة الاشتعال من الشمعة ومن ثم انقصها فانطفأت الشمعة لأنها فقدت درجة الاشتعال	
	5 د	الخطوة الرابعة: مناقشة الافتراضات وعمل التجربة عملياً	

(6) استراتيجية التعلم بالاستقراء-

يقصد بمفهوم الاستقراء طريقة في التدريس تعني بتفحص الأمثلة والحوادث الجزئية والبحث عن وجوه الشبه والاختلاف للوصول إلى الأحكام العامة في المفاهيم والقواعد والنظريات؛ فالمعلم في هذه الطريقة ينتقل من الخاص إلى العام.

مزايا الاستقراء:

تتيح للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق والتعلم عليها تدريجياً من الجزء إلى الكل

تعود المتعلم على تطبيق ما توصل إليه على مواقف وأمثلة جديدة.

تنمية مهارات التفكير السليم من دقة الملاحظة والثاني في الاستقراء والاستنباط.

تحث المتعلم على النشاط والعمل والاعتماد على النفس والتعود على الصبر وزيادة الثقة بنفسه.

خطوات التعلم بالاستقراء:

التمهيد أو التهيئة أو المقدمة: وهي مراجعة الأفكار والمعارف والخبرات القديمة المتصلة بموضوع الدرس الجديد واستدعاء تلك الأفكار والمعارف والخبرات إلى مركز انتباه المتعلمين وتهيئة أذهانهم لمحتويات الدرس الجديد

العرض أو التوضيح: وفيها يخطو المعلم بالمتعلمين إلى فهم موضوع الدرس عن طريق توضيح المعلومات والأفكار بشتى الوسائل الممكنة والاستعانة بالأشياء المحسوسة وبالخبرات العملية ومنها خبرات المتعلمين أنفسهم والتي تدور حول أمور حياتية عامة لتقريب الأفكار النظري منها

المقارنة: يساعد المعلم المتعلمين على تحليل المعارف والخبرات الجديدة ومقارنتها وإدراك الشبه والارتباط بينها وبين المعارف السابقة وذلك لكي يستطيع المتعلمون الانتقال إلى تنظيم المعرفة (التعميم)

التعميم: وتشتمل عملية التلخيص والاستنتاج للأفكار الرئيسية والقاعدة العامة عن طريق صياغة المتعلمين ما يجدونه من العناصر المشتركة في المعلومات والحقائق بعبارة واحدة مفهومة تمثل قاعدة أو مفهوم أو قانون.

التطبيق: الإفادة من المعارف والمهارات والقواعد المكتسبة في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

تطبيق عملي لنموذج التعلم بالاستقراء والاستنتاج

خطة لدرس التعلم بالاستقراء والاستنتاج					
اليوم	التاريخ	الصف	المادة	الفصل	الموضوع
			التربية الاسلامية		نعم الله

الاهداف:

- ذكر نعم الله على العباد
- المقارنة بين حلال الأكل وحرامه،
- وما أثر ذلك على الإنسان - ذكر بعض الأدلة على وجوب طلب الرق

خطوات الدرس: التمهيد:

يمهد المعلم للدرس من خلال عرض بعضاً من نعم الله على العباد (5 د)

العرض:

اولاً/ يقرأ الطلبة الموضوع قراءة صامتة وبالفهم (5 د)

ثانياً/ ثم يطرح المعلم الأسئلة التالية: (10 د)

- س/ ماذا تستخلص من قراءتك لموضوع الدرس؟
- س / ما الذي تلاحظونه من خلال الموضوع؟

ثالثاً/ س / ما الذي تستدل عليه من قراءتك للموضوع؟ (20د)

- س/للدلالة على أهمية الطعام والشراب جاء الإسلام بتشريعات جلييلة، اذكرها.

- س / اذكر ما يجب على الإنسان في نعمة الله، وما افترض منه

رابعا / س / ماذا نستنتج من فقرة " نعمة الطعام والواجب فيها " (5 د)

- س - من تشريعات الإسلام فيما يتعلق بالطعام والشراب ان الله امرنا بأمور

كثيرة

- س . اذكر ما يدل على ذلك من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

- س . من يذكر تشريعا آخر من تشريعات الإسلام حول الطعام والشراب ؟

- س . استدل على ذلك من القرآن الكريم.

- س . عدد بعض الطيبات المباحة الأكل من الحيوانات، وأخرى من الخبائث

المنهي عنها .

- س . لماذا نهى عن أكل لحم الخنزير ؟

- س / لقد نهى الإسلام عن أكل أموال الناس بينهم بالباطل .

- س . هات دليلا على ذلك .

- س . عدد الصور التي تدخل ضمن أكل أموال الناس بالباطل .

الخطوة الأخيرة للدرس:

يتم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه

المجموعات.

تقويم ذاتي يقوم من خلاله المعلم بتدوين أهم الملاحظات والمعوقات أو

الصعوبات التي واجهته وطرق تلافيها وتعزيز نقاط القوة عند الطلبة.

الوسائل التعليمية: الكتاب، السبورة الإضافية مدون عليها عناصر الموضوع، العاكس الرأسي، شفافيات متضمنة الموضوع صور لحيوانات حلل أكلها وحيوانات حرم أكلها.

7) استراتيجية خرائط المفاهيم:

الترح (Hanf, 1971). ما يسمى بخريطة المعلومات كوسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه، هذه الخريطة عبارة عن شكل يتضمن الأفكار الرئيسية للمادة التعليمية، والأفكار الثانوية التي تدعم تعلم الأفكار الرئيسية (أورياش، وآخرون، 2009).

وقد عرف زيتون (1999) خريطة المفهوم هي "رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذه الفروع من المعرفة"

كما وصفها قطامي والروسان، (2005) بأنها طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلم على توليد المعاني في مواد التعلم وهو أسلوب يتم فيه تنظيم البنية المعرفية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته الإنمائية.

أهمية خرائط المفاهيم:

بالإمكان حصر أهمية خرائط المفاهيم في عدت نقاط منها:

1. أن المادة التعليمية لا يمكن فهمها بالشكل الصحيح إلا إذا صورت أجزائها في خريطة تكون دليلاً للطالب يسير عليه أثناء دراسته.
2. أن مثل هذه الخريطة تصور أهم الأفكار التي يجب التركيز عليها في أثناء التعلم.
3. توضيح طبيعة العلاقة التي تربط الأفكار بعضها ببعض.

4. تعمل خريطة المفاهيم على التكامل بين المفاهيم وأشكال المعرفة العلمية وتوحيدها معاً

5. فهم أعمق للمفاهيم.

6. تساعد على الإبداع والرؤية.

خطوات الطريقة التعليمية لخراطة المفاهيم:

1. اقرأ الدرس التعليمي جيداً وبتفهم وانعم.
2. حدد الأفكار الرئيسة التي يشتمل عليها والأفكار الثانوية.
3. حدد العلاقات التي تربط هذه الأفكار بعضها ببعض.
4. ارسم شكلاً (خريطة) تصور هذه الأفكار الرئيسة والثانوية، ثم خلوها تربط بينها لتوضيح العلاقة التي تربطها مع بعضها.
5. اعرض هذا الشكل على الطلاب في بداية عملية التعلم أو نهايتها.

مثال: فصول السنة.

الأفكار الرئيسة: فصل الخريف، فصل الشتاء، فصل الربيع، فصل الصيف.

الأفكار الثانوية:

- تساقط ورقة الشجر في فصل الخريف.
- تهطل الأمطار في فصل الشتاء.
- تورق الأشجار وتفتح الزهور في فصل الربيع.
- تنضج الثمار في فصل الصيف.

العلاقات التي تربط الأفكار الرئيسة والثانوية:

- الفصول الأربع المتتالية.
- درجات الحرارة مختلفة في كل فصل.

دور المعلم والمتعلم في خرائط المفاهيم:

يمكن لنا تبين دور المعلم والمتعلم في الخرائط المفاهيم من خلال الجدول التالي:

الخريطة /تنظيم للبنى المعرفية	
دور المعلم	دور المتعلم
<ul style="list-style-type: none"> - يقدم خبرات. - يعرض مواقف. - يهيئ فرصاً للوصول إلى استنتاجات. - يبنى جدول للاسترجاع. 	<ul style="list-style-type: none"> - يتفاعل مع الخبرات المواقف. - ينظم الموقف لكي يسهل عليه استيعابه. - يشارك جداول استرجاع للوصول إلى استنتاجات معرفية ذكية.

أبوريش وآخرون. (2009)

بعض أساليب التفكير الإبداعي:

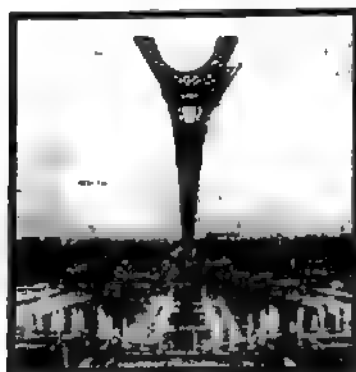
إن مهارة الإبداع تصنع العجائب، وهي ليست قوة غامضة أو موهبة خارقة يحتكرها الأشخاص ذوو الحظ السعيد، بل يعد الإبداع طاقة يمتلكها كل إنسان بدرجات متفاوتة، ويمكن لكل شخص أن يكتسب هذه المهارة ويصبح من المبدعين فالإبداع، هو استنباط فكرة جديدة. أما الابتكار فهو التطبيق العملي للأفكار المبدعة.

"Creativity is more important than Knowledge"

فالإبداع هو أكثر أهمية من المعرفة كما يقول أينشتاين - Einstein-

ومن أساليب التفكير الإبداعي الكثيرة والمتنوعة. والتي سيتم التطرق الى بعض منها وهي:-

(1) التفكير بالقلوب،



التفكير في الشيء بالقلوب او بصورة عكسية يعد من أسهل الطرق لتوليد فكرة جديدة ولذلك اقلب تفكيرك في أي شيء ستجد نفسك وصلت إلى فكرة إبداعية. اي اتنا نفكر عكس الفكرة أو الرأي أو البديل المطروح.

إذا كنت تبحث عن الإيجابيات اعكس تفكيرك وابحث عن السلبيات أو العكس، فإذا كانت مثلاً طبيعة عملك تقتضي خدمة الزبائن وتريد أفكاراً جديدة لتحسين الخدمة ضع قائمة بكل الطرق التي تجعل خدمة الزبون سيئة وستحصل على بعض الأفكار الرائعة لتحسين الخدمة. ابحث عن لم يعمل الشيء الذي الآخرون فمثلاً اشتهر الأمريكيان بصناعة السيارات الكبيرة المستهلكة للوقود بشراة فتشوق اليابانيون على نظرائهم الأمريكيان وقاموا بتصنيع السيارات الصغيرة ذات الوقود الاقتصادي - غير اتجاهك أو انطباعك أو وجهة نظرك؛ انظر إلى الهزيمة على أنها نصر، وإلى المحنة على أنها منحة، وابحث عما في الانتصار من خلل وتقصير وسلبيات، إذا حصل لك شيء ما غير جيد فكر في الأشياء الإيجابية التي تعلمتها وإذا حدث لك انتصار كبير فكر في الأشياء السلبية التي حدثت حتى لا تتكرر مرة أخرى.

والمبدعون العظماء كانوا يحاكون ويقلدون من سبقهم ثم يشيدون أفكارهم الجديدة على الأسس التي وضعها الآخرون؛ يقول إسحاق نيوتن مكتشف الجاذبية الأرضية: (إذا كنت أرى بعيداً فذلك لأنني أقف على أكتاف العظماء). ومن الأمثلة على التفكير بطريقة عكسية ما يلي:-

إذا كانت عقارب الساعة تتحرك من اليسار إلى اليمين، فلم لا يتم التمكير بساعة إبداعية تتحرك عقاربها من اليمين إلى اليسار.

إذا كان الشاي يصنع ويباع دائماً وهو ساخن، فلماذا لا تفكر بشاي يصنع ويباع بارد.

إذا كانت السيارات تصنع للرجال فقط، فلماذا لا يتم صنع سيارات للأطفال أو للنساء.

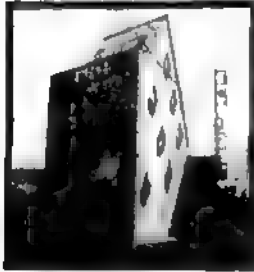
إذا كان المرضى يذهبون إلى الأطباء للعلاج، فلماذا لا يحدث العكس، وذلك بأن يأتي الأطباء إلى المرضى.

كان الحبر في السابق يوضع خارج الأقلام (المحبرة) أما الحبر اليوم فهو داخل الأقلام .

حداائق الحيوان في معظم أنحاء العالم تكون الحيوانات محبوسة في أقفاص والناس أحرار يتجولون، فجاء بعض المبدعين وفكروا بالمقلوب وقالوا: لم لا نجعل الحيوانات أحراراً والناس محبوسين؟ وفعلاً قاموا بإنشاء حداائق للحيوانات الطليقة (السفاري)، أما الناس فهم في عربات أو سيارات ينظرون إلى هذه الحيوانات المتجولة في الحديقة.

أن تأتي المدرسة إلى الطلاب بدلاً من ذهابهم إليها، وهذا ما حدث من خلال الدراسة بالإنترنت والمراسلة والدراسة عن بعد وغيرها .

في إحدى الدول العربية يسعون للعمل على إنشاء برج بالمقلوب يكون رأسه للأسفل وذلك خروجاً عن الطريقة النمطية المعتادة في البناء



(2) التفكير بالدمج:

أي دمج عنصرين أو أكثر للحصول على إبداع جديد.

مثال:



- سيارة + قارب = مركبة برمائية.
- دمج لوحة مع ساعة
- دمج قلم مع كشاف للإضاءة.

(3) التفكير بال حذف



يقوم التفكير بالحذف على الاستغناء عن عناصر معينة لفكرة ما، وجعل هذه الفكرة قابلة للتطبيق في عدة أماكن بدلاً من حصرها في مكان واحد، مثلاً:

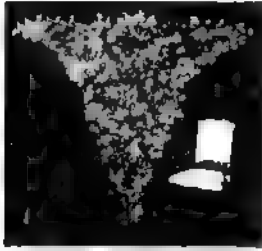
حضور المباريات في الملعب، يمكن الاستغناء

عن الملعب، والجمهور.. ومشاهدة المباراة في المنزل عن طريق التلفاز..

— عجلة السيارة يحذف منها الإطار الحديدي والفلان الخارجي تصبح عوامة بحر.

— يمكن طلب الطعام والاستغناء عن النادل والفرف في المطعم والأكل على طاولات في الهواء الطلق بخدمة ذاتية.

كيف يمكن تطبيق فكرة التفكير بالمقلوب، بالحدف، وبالدمج في مجال الأنشطة غير الصفية؟ أي نوع من التفكير أنتج هذه الصور؟



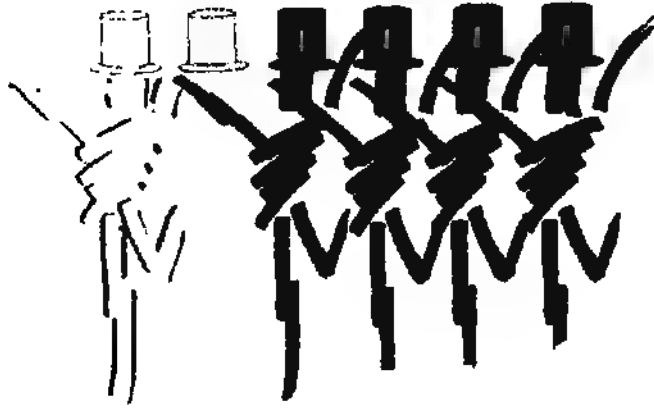
(4) التفكير من زاوية نظر أخرى

انظر إلى المشكلة أو المسألة من أكثر من زاوية ومن نواحي كثيرة ولا تحصر رؤيتك بمجال نظرك فقط. في يوم من الأيام دخل باص مرتفع أحد الجسور فحشر بداخله والتصق سقف الباص بسقف الجسر وأخذ الناس يبحثون عن الحل، فكر كل الناس من زاوية نظر واحدة فقط وهو أنه السقف ملتصق بالباص، وجاءت كل اقتراحاتهم غير مجدية حتى أنت بنت صغيرة لم تتجاوز العاشرة من عمرها واستطاعت أن تفكر من زاوية نظر أخرى فإذا بها تقترح أن يقلل من كمية الهواء داخل عجل الباص وبالفعل نفذت الفكرة ومر الباص بسلام !!

(5) صور الأفكار ذهنياً:

ان الأشخاص المبدعين ينمون باستمرار قدرتهم الرائعة على تصور الأفكار وتخيّلها ويبدون مهارة متميزة في تصوير الأفكار الإبداعية على هيئة رسوم وأشكال. ومن الوسائل المساعدة في هذا المجال استخدام أسلوب "خريطة العقل" فهذه الطريقة تدفع كلا الجزأين من المخ للعمل والتفكير وبالتالي يعطيانك طاقة تفكير عالية وذلك للحصول على أفضل النتائج.

قبعات التفكير الست Six thinking Hats



يعد التفكير مورد أساسي لجميع البشر. ولكن يجب أن لا نرضى ونقتنع بأهم مورد لنا بغض النظر عن مدى إجادتنا وتفوقنا فيه. ولابد أن نسعى دائماً إلى تطويره. إن التشتت من أكبر العوائق أمام التفكير لأننا نحاول أن نعمل الكثير مرة واحدة فنخلط ما بين المشاعر والمعلومات والمنطق والتطلعات، إضافة إلى محاولتنا الإبداع أثناء تفكيرنا مما يجعلنا نكمن نحاول اللعب بالعديد من الكرات مرة واحدة.

من أين جاءت فكرة القبعات الستة؟

لقد طور الدكتور إدوارد دي بونو تقنية التفكير الإبداعي الجانبي لمساعدة "المفكر" على أن يعمل على الأشياء كل على حده. فيصبح باستطاعة المفكر الفصل ما بين المشاعر والمنطق، والمعلومات عن الإبداع، وهلم جرا.

هذه التقنية موضوعه على أساس ستة "6" قبعات تفكير، وليس أي من هذه القبعات يعني طريقه محدد من التفكير تجعل استخدامها كقيادة الفرق الموسيقية بوثيرة وانسجام.

لكل من القبعات الست لون معين يحدد اسم القبعة وطريقة العمل بها حسب الطريقة التالية:

القبعة البيضاء: الحيادية والموضوعية. لبس القبعة البيضاء يعني: الاهتمام بالحقائق والأرقام حسب الأهداف الموضوعية



ويحيادية، تعتمد على جمع المعلومات والحقائق وتدوينها والتأكد من مصادرها، لا تتدخل فيها العواطف وتتعامل مع أرقام وبيانات ومعلومات.

القبعة الحمراء: وتعني الحماسة والاندفاع وإن ترى الأشياء حمراء وينظره فيها الكثير من الارتباط الحسي والاعتماد على البديهة. الأحمر للمشاعر والأحاسيس والحنس. تسمح للناس بعرض مشاعرهم دون الحاجة للاعتذار أو التفسير أو التبرير، قد يكون الحدس قرار مرن يستند على سنوات من الخبرة، وقد يكون ما تم طرحه ثمين حتى وإن لم يكن من الممكن توضيح الأسباب خلفه. عندما أصعب قبعتي الحمراء.



هذا ما اعتقده عن هذا الموضوع

شعوري الداخلي بأنه لا عقل..

لا أحب الطريقة التي تم بها عمل ذلك..

حدسي يخبرني بأن الأخبار ستختلف قريباً.

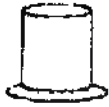


القبعة السوداء: الأسود كئيبة وسلبية، والقبعة السوداء تغطي المواقع السلبية للإجابة على "ماذا لا أستطيع"

← أساليب التدريب والتدريب على التفكير الإبداعي

هي قبعة الحذر والقرار الحرج، هي أكثر القبعات استعمالاً وربما أئمنها، فالأخطاء قد تكون فادحة، وفي نفس الوقت من السهل الإفراط في لبسها وقتل الأفكار الإبداعية بالسلبية المبكرة. التعليمات لا تسمح بذلك ليس لدينا الطاقة لعمل ذلك. عندما أجرينا التغيير الأخير فقدنا الأعضاء، ليس لديه أي خبره في الإشراف.

القبعة الصفراء: الأصفر يعني مناخ مشمس وإيجابي، الأصفر يعني التفاؤلية ويغطي التطلعات والتفكير الإيجابي في الفرص ويتناول، ووجهة النظر الإيجابية والمنطقية للأشياء.



تبحث عن العملية وكيف يمكن للشئ أن يعمل.

تبحث عن المنافع والتي لا بد أن تكون مستندة على منطق

قد يعمل ذلك إذا قمنا بالواجهة أكثر..

الصائدة تأتي من الزيارات المستمرة.. التكلفة العالية للاشتراك تجعل الجميع يقتصدون في استخدامهم..

القبعة الخضراء: العشب الأخضر، يدل على حياة مثمرة ومراعي غزيرة ونماء مستمر بالإبداع والأفكار الجديدة والبدائل الإضافية. وضع القبعة الخضراء يفسح المجال والوقت للجهود الإبداعية من هنا نبدأ تشغيل التفكير الجانبي والأساليب الإبداعية الأخرى والآن نحتاج إلى أفكار جديد



هل هناك أي بدائل إضافية؟

هل نستطيع عمل ذلك بطريقة أخرى؟

هل يوجد تفسير آخر؟

القبعة الزرقاء: الأرق يعني الرزانة والرجاحة كلون السماء،



والقبعة الزرقاء تدل على الرقابة والتنظيم لمراحل التفكير

واستخدام القبعات الأخرى: التفكير في التفكير

قبعة النظرة العامة، الصورة الكبيرة المكبرة أو قبعة الرقابة على العملية.

عادة يتم استخدامها من قبل رئيس الجلسة، تحدد جدول الأعمال للتفكير.

نقترح الخطوة القادمة من التفكير تسأل عن الخلاصة والاستنتاجات

والقرارات أو التوصيات، كما أوردنا سابقاً فإن أكبر أعداء التفكير هو التعقيد

الذي يؤدي إلى التشتت، بينما إذا كان التفكير واضح وبسيط يصبح ممتع وفعال.

ومفهوم القبعات الستة للتفكير بسيط جداً للفهم والاستخدام وذلك لسببين

رئيسين:

- تبسيط التفكير بإعطاء الفكر الفرصة للتعامل مع كل موضوع على حده

بدلاً من الاهتمام بالمشاعر والمنطق والمعلومات والتطلعات في نفس الوقت

فبدلاً من استخدام المنطق لتأييد مشاعر لم يتم مناقشتها بشكل كامل

يستطيع الفكر إخراج المشاعر إلى السطح بلبس القبعة الحمراء دون الحاجة

إلى التفسير ومن ثم لبس القبعة السوداء للتعامل مع الأشياء المنطقية.

- إمكانية التنقل في التفكير، فإذا كان هناك شخص سلبي في اجتماع من

الممكن الطلب منه بأن يخلع القبعة السوداء مما يعطي إشارة له بأنه سلبي،

ومن الممكن أيضاً أن يطلب منه بأن يلبس القبعة الصفراء وذلك طلب مباشر

للتحدث بإيجابية وبهذه الطريقة يسمح استخدام مفهوم القبعات الستة

بوجود لغة مباشرة وغير هجومية من دون تهديد للـ "أنا" أو الشخصيات.

وتحويلها إلى ما يشبه اللعبة أو "لعاب الأدوار" وطلب نوع محدد من التفكير في

أوقات مختلفة.

كذلك يسمح مفهوم القبعات بإضفاء صبغة رسمية وملائمة للتفكير سواء مع النفس أو الآخرين وتأسيس قواعد لعبة التفكير، وعلى أي لاعب أن يكون على وعي بقوانين اللعبة البسيطة التي ذكرت سابقاً، وكلما تم استخدام هذا المفهوم بشكل أكثر كلما أصبحت قبعت التفكير جزء من البيئة التي يتم استخدامها بها، مما يجعل التفكير مركز وفعال بشكل أكبر، بدلاً من إضاعة الوقت في مناقشات لا تنتهي أو في تحويل مسار المناقشات يكون هناك طريقة واضحة وسريعة.

في البداية قد يشعر الناس بغربة هذا المفهوم ولكنه سرعان ما يصبح مقبول ومنشور عند الممارسة والخروج بأفكار إبداعية.

أما إذا كنا نشعر أننا أذكاء بما فيه الكفاية للتفكير بدون هذا النظام فلماذا لا نفكر بجديده بمضاعفة هذا الذكاء الذي نخربه وبمعالية أكبر باستخدام هذا "النظام" وخلاصة القول أن القبعات الست تحمل المعاني التالية كما مبين في الجدول الآتي:-

لون القبعة	المعنى
القبعة البيضاء	نظرة موضوعية للأمور
القبعة الحمراء	الانفعال والحدس والتفكير الفطري
القبعة السوداء	الحذر والنشأوم والتفكير السلبي
القبعة الصفراء	التمكن والمنطق الإيجابي
القبعة الخضراء	الأفكار الجديدة والتفكير الخلاق
القبعة الزرقاء	ضبط عملية التفكير

اقتراحات للمواقف التي توفر فيها القبة البيضاء أسلوب التفكير المطلوب:-

أي توجه تفكيرك حسب القبة البيضاء في المواقف التالية:

لتقييم وضع جديد: لتجمع كمية هائلة من البيانات ما أمكن.

للتحكم في القرارات: حتى تتأكد من أن البيانات والمعلومات المتوفرة تلعب دورها وفعالة في اتخاذ القرار كما ولتأكد من أن القرار يناسب الظروف الحقيقية المحيطة.

الاستعداد لوضع خطة: حتى تساعدنا في توفير المعلومات الضرورية بمرحلة إعداد خطة.

لتصفية الخلافات: حتى تزيل تصفية الخلافات وإزالة التباين في وجهات النظر لأن وضع الحقائق والموضوعية تزيل الخلافات عند التفاوض: قبل أن تتقدم بعرض أو تقبل عرض وأثناء التفاوض تفحص المعلومات وتسال "ما هي أحدث الأرقام والبيانات المرتبطة بالشيء المعروض؟"

تجنبيم الآراء الوهمية: إذا اتضح أن أسلوب التفكير في موقف ما كان وهمياً وغير واقعي نستخدم القبة البيضاء لننضي بعض الواقعية.

لاقي أسلوب القبعات الستة قبلاً واسعاً بسبب سهولة تطبيقه. فهو يغير طريقة التفكير السائدة في الاجتماعات. بدلاً من أسلوب الحوار بين فريقين والذي يتخطى نعم (مع أو ضد)، يصبح من الممكن للمتحاورين إقامة حوار بناء، والأسلوب بسيط. هناك ست قبعات افتراضية لكل مشارك أن يرتدي القبة المناسبة أو يخلعها. ويمكن لكل المشاركين في اجتماع ما أن يرتدوا قبعات ذات لون واحد في نفس الوقت. وهذه القبعات ذات اللون الموحد تعني أن الجميع يشاركون في نشاط ذهني واحد.

قد يبدو هذا سهلاً وسادجاً، ولكن قوته تكمن في سهولة تطبيقه. إنه عملي لأنه يجبر المشاركين على اللعب والتفكير، فالناس يبدون انجذاباً إذا لم يلتزموا بالقواعد والأصول.

ومن مميزات هذه الطريقة في التفكير أنها:

- سهولة التعلم والاستخدام ولها تأثير فوري لأن ألوان القبعات تساعد على ذلك.
- توفير وقتاً للجهد الابتكاري المنظم.
- تسمح بالتعبير عن المشاعر دون خجل.
- تسمح بالتفكير العملي غير المقيد بالوقت بحيث يأخذ كل لون نصيبه من الوقت. وهذا يلغي الفوضى الناتجة عن محاولة مناقشة كل المشكلات في وقت واحد.
- توفر أسلوباً مباشراً للانتقال من نمط في التفكير إلى نمط آخر دون إثناء الآخرين أو جرح مشاعرهم.
- تجبرنا على استعمال كل القبعات بدلاً من الانصياع لنمط واحد في التفكير.
- تفصل بين (الأنا) و(العمل) في التفكير. مما يحرر العقول لتفحص الموضوع بشمولية.
- توافر أسلوباً علمياً لاستخدام أنماط التفكير مختلفة في أفضل تتابع ممكن.
- تعتمد عن أسلوب الجدل في الحوار وتسمح لجميع الأطراف بالتعاون على الكشف والابتكار.
- تؤدي إلى اجتماعات أكثر إنتاجية.

إعداد الشخص المثالي:

كيف نصنع الرجل المثالي؟ كيف نحقق المثالية والتكامل؟ هناك طريقتان لتحقيق التكامل والمثالية جهد الامكان وكما يلي:

الطريقة الأولى:

قرر عدداً من القواعد السلوكية والفنية الصارمة، واطلب من الناس تعلمها وإتباعها بدقة متناهية. وهذه الطريقة تلغي الحاجة إلى التفكير بما ينبغي عمله في كل موقف على حدة. وهذه الطريقة العسكرية في العمل،

ولكن كيف يمكننا تحديد إجراءات تغطي كل المواقف المحتملة؟ وكيف يمكننا أن نختار التصرف المناسب بين كم هائل من التعليمات؟

وماذا نفعل إذا لم نعثر على الإجراء المناسب لموقف ما؟

الطريقة الثانية:

حدد عدداً من المبادئ الإرشادية العامة، ثم اسمح للناس بالتصرف الحر انطلاقاً من هذه المبادئ. وهذه الطريقة تسمح بتفصيل العمل على قدر المواقف. أما المبادئ العامة فتوضع لتجنب الأخطاء. بينما يركز التدريب على إظهار كيف ينجح الناس أو يفشلون في تطبيق تلك المبادئ. هناك ميزة واضحة في هذه الطريقة، ولكن إذا كانت المبادئ الإرشادية كثيرة ومفصلة، فمن الصعب تذكرها جميعاً. وإذا كانت تلك المبادئ مفرقة في العمومية، فإنها لن تكون ذات فائدة عند إعداد الشخص المثالي. يمكننا بدلاً من تدريب شخص واحد ليكون مثالياً، أن ندرب ستة أشخاص ليكون كل منهم مثالياً في موقف معين. وهذا الأمر يبدو عملياً وأسهل في التنفيذ. وفي حالة طرق العمل الستة يكون الأشخاص الستة شخصاً واحداً. وهذا هو منشأ أحذية العمل الستة.

لقد استدعت الحاجة لوجود طرق عمل مناسبة، تقسم العمل إلى ستة أساليب، ويمكن تطوير كل منها وتعلمه.

أحدثية العمل الست *Six action shoes*:

الناس لا يتعلمون اللغات الأجنبية بالحس العام وبصورة تلقائية، بل يتعلمون العربية ثم الإنجليزية ثم الفرنسية ثم الأسبانية ثم الألمانية كلاً على حدة، ولكن بعد إتقان لغة معينة يصبح من السهل الانتقال لها والتخاطب بها كلما استدعت الحاجة.

نفس الشيء بالنسبة لأحدثية الأعمال الستة. كل زوج من الأحدثية يتميز بلون خاص ويغطي طريقة محددة من طرق العمل. ولأن كل أسلوب يتميز عن غيره بلون الحذاء، يصبح بالإمكان تعلم أداء العمل بنفس الطريقة. وهكذا يمكن تعلم أساليب العمل الستة بصورة منفصلة. ثم يعود الشخص على كل نمط من تلك الأنماط. وهكذا فإن عملية الأداء تتكون من مرحلتين:

المرحلة الأولى:

اسأل "ما نوع العمل المطلوب هنا؟"

المرحلة الثانية:

البس الحذاء المناسب لذلك الموقف وتصرف بنفس اللون - الإحساس بالموقف هو المهم. هذا الإحساس يركز على الخبرة والإدراك. فبإمكانك توقع كيف سيتصرف صديقك لأنك تعرفه جيداً. أسلوب الأحدثية الستة يزودنا بمجموعة من الأنماط نستطيع أن ننظر إلى الأمور من خلالها فنراها سهلة التحقيق، وقريبة المنال، ومألوفة؛ مما يجعلنا نتصرف بفعالية.

زوج من الأحدثية.. لماذا؟

لا نستطيع أن نرتدي أكثر من قبعة في نفس الوقت، ولكن يمكننا استخدام فرتدي حذاء في وقت واحد. وهذه ميزة يمكن أخذها بعين الاعتبار. في حالة قبعات

التفكير نحن نريد أن نفكر بشيء واحد في نفس الوقت - مثلما نحمل كشافاً يدوياً ونوجهه باتجاه واحد - أما بالنسبة للعمل فعلينا أن نستجيب لموقف معين دون أن نتظاهر برغبتنا في حدوث ذلك الموقف، المواقف نادر ما تكون مجردة. في معظم الأحوال يتطلب الموقف مزيجاً من حذاءين للعمل.

ارتداء زوج من الأحذية يؤدي إلى شيء من المرونة: الأحذية الستة تعطينا خمسة عشر تشكيلاً مختلفاً، وليس من الضروري أن نتعلم كل هذه التشكيلات - فقط نتعلم أنواع العمل الستة وامتزج بينها كلما لزم الأمر - وينفس الطريقة التي يمزج فيها الرسام بين الألوان ليحصل على لون جديد.

الألوان: ألوان الأحذية يجب أن تختلف من ألوان القبعات بحيث تستطيع المنظمة عن ألوان القبعات استخدام الفكرتين دون قداخل أو إرباك. أيضاً يجب أن تكون الألوان شائعة في حياتنا اليومية، حتى يستطيع كل إنسان أن يميزها. أخيراً، كل لون يستخدم للتعبير عن عمل معين ينبغي أن يعكس طبيعة العمل.

القبعة البيضاء (معلومات): الأبيض هو الورق، مستخرجات الكمبيوتر. والورق المحايد.

القبعة الحمراء (مشاعر): الأحمر هو الشعلة والنشاط. القبعة الحمراء تغطي المشاعر والمواقف والحدس: "النار لتقد في الداخل".

القبعة السوداء (التفكير العذر): الأسود يرتديه القضاة. القاضي ينظر إلى الأمور بعنبر بالغ ولا يلومه أحد.

القبعة الصفراء (التفكير الإيجابي): أشعة الشمس والتفاؤل. تحسن أنك مقبل على الحياة وتشبع مع الشمس المشرقة.

القبعة الخضراء (التفكير الخلاق): الطبيعة خضراء. الأخضر هو النمو والانطلاق، والطاقة. الأفكار الجديدة تنطلق.

القبعة الزرقاء (تنظيم الأفكار): الزرقاء للسماء والنظرة الفاحصة. إعادة النظر في مجريات الأمور. الأزرق هادئ وحر.

الأحذية: ألوان وأشكال

لم تكن اشكال قبعات التفكير الست ذات أهمية. كل القبعات كانت من نفس الشكل، وذلك لأن اللون هو الذي يصنع الفرق، ولكن شكل الحذاء يشير إلى طبيعته. فاللون في القبعات كان كافياً للتفريق بينها، لأن القبعات تعبر عن التفكير والخيال. أما أحذية العمل فلا بد أن تكون عملية. لذلك فإن شكل الحذاء مهم لتصوير طبيعة العمل الذي يعبر عنه. ولكن بعد إتقان إطار العمل يصبح الشكل أقل قيمة.

إن تخيل أحذية العمل، بألوانها وأشكالها، هو جزء مهم من عملية تعلم أنماط العمل الستة.

ونستعرض الآن ألوان وأشكال العمل الستة.

حذاء البحرية الرسمي (الأزرق): الأزرق البحري هو اللون الغالب على الأزياء الموحدة (يونيفورم). الأزرق يعبر عن البحرية بكل تعاليمها وإجراءاتها ورسمياتها. في أعالي البحار تعتمد النجاة السلامة على الالتزام بالتعليمات والإجراءات الصارمة. لذلك فإن العمل بهذا الحذاء يعبر عن الإجراءات الروتينية والرسمية.

السباط (البني): البني لون عملي. وهو كناية عن الجذور والارتباط بالأرض والقدم الراسخة. وهو أيضاً يعني الوحل والفوضى في الحالات التي تتسم بالغموض. والسباط البني حذاء ثقيل ليرتديه للمهام الصعبة. لذلك فإن نمط العمل هنا يتسم بالسلوك العملي وعدم الالتزام بالرسميات والشكليات. أي عليك

أن توظف حدسك الشخصي لتقدير الموقف والتصرف من هذا المنطق. لذلك فإن الحذاء البني هو على النقيض من حذاء البحرية الأزرق.

الحذاء الطويل (البوت البرتقالي) هذا اللون يعبر عن الخطر والحذر والانتباه الكامل. هذا البوت يرتديه رجال الإطفاء ورجال الإنقاذ. لذلك فإن هذا النمط يعبر عن حالات الطوارئ والمواقف الصعبة، حيث يكون العمل السريع مطلوباً والسلامة هي المطلب الأول.

الحذاء الخفيف (الوردي) اللون الوردي كناية عن الدفء والعطف والحنان. وهذا اللون أنتوي بطبيعته ويعبر عن الحياة المنزلية المريحة والمرفهة. لذا فإن نمط العمل هنا يركز على الحب والرحمة والاهتمام بعواطف الآخرين والمواقف الحساسة.

حذاء الركوب (الأرجواني): بعض التركيبات المحتملة والمقترحة لأساليب العمل لكل نمطين من العمل عدة تركيبات متداخلة ومتكاملة.

الأزرق والبني = سلوك روتيني مع شيء من المرونة والمبادرة.

الأزرق الوردي = إجراءات روتينية تنفذ بلطف وبإقامة

الرمادي والبرتقالي = التحقيق في الموضوعات السرية والهامة.

البني والرمادي = إجراء عملي للتخطيط المستقبلي

البني والأرجواني = إجراء عملي رسمي من قبل أحد المسؤولين

البرتقالي والأزرق = استخدام إجراءات مقررّة في حالة الطوارئ

البرتقالي والبني = إجراء عملي في موقف سريع التغير

الوردي والأرجواني = استخدام القنوات الرسمية لمساعدة الآخرين

الوردي والبرتقالي، قيادة الأزمات وإعطاء الأوامر

الأرجواني والأزرق = السلوك الرسمي والاهتمام بالشكليات، كان اللون الأرجواني شعاراً للإمبراطورية الرومانية. الأرجواني يوحي بالسلطة.

ويوت الركوب يعني امتطاء صهوة الحصان. وهذا اللون يوحي بالقيادة والسلطة والإمساك بزمام الأمور. والشخص في هذا الموقف لا يتصرف بطبيعته أو انطلاقاً من شخصيته، بل انطلاقاً من الدور الذي يلعبه.

نلاحظ أن ألوان الأحذية تختلف من ألوان القبعات، فهي ألوان مرتبطة بالحياة العادية.

كما يعبر شكل الحذاء عن طبيعة العمل المرتبط به ولكن بعد تعلم طريقة العمل المناسبة التي يعبر عنها الشكل، لا تعود هناك ضرورة للتذكير بشكل الحذاء.

الأحذية في التطبيق:

حذاء البحرية الأزرق = العمل الروتيني:

هذه الطريقة تهتم بالرسميات والشكليات والتعليمات. تستخدم هذه الطريقة للالتزام التام بالروتين، وتقمص الموقف، ومتابعة العمل بدقة متناهية وانتباه كامل.

الروتين يوضح أفضل طريقة لأداء العمل. فهو يلغي الحاجة للتفكير بالشيء عند تكرار أدائه وهو يقلل المخاطرة والخطأ. بهذه الطريقة تتبع الإجراءات

خطوة خطوة. أما إذا استدعى الأمر بعض المرونة، فلا بأس في ذلك بشرط العودة للروتين والمسار الأول بسرعة.

قد نكتشف أحياناً ضرورة تغيير الروتين ولكن تغيير الروتين شيء وإتباعه شيء آخر. لا ينبغي تغيير روتين العمل أثناء أداء العمل الروتيني، فالتغيير يحتاج إلى ارتداء حذاء آخر. وعلى الرغم من أن الروتين مقيد بشكل عام، إلا أنه يتضمن نوعاً من الحرية في الأداء. فهو يعطينا من التفكير بأمور أخرى أثناء العمل. فعندما نقرر استخدام حذاء البحر كرمز لطريقة العمل، حاول أن تكون دقيقاً ما استطعت.

الحذاء الرمادي = البحث والاستقصاء:

الرمادي يوحي بالغموض وعدم التأكد. وذلك يتطلب جمع المزيد من المعلومات والاستقصاء. وهذا اللون مرتبط بالشكل المعاطي الخفيف. فهذا العمل يتطلب الهدوء والمرونة والتفكير الحر والموضوعية، لأن المعلومات تستخدم تجلاء الغموض وزيادة الثقة.

أحياناً يتم جمع المعلومات بطريقة منظمة واتباع أساليب عملية مدروسة. وأحياناً يتم وضع فرضية معينة ثم تجري محاولات لإثبات صحتها أو عدم صحتها. والمعلومات تؤدي إلى إثبات النظرية أو نفيها، ومن ثم تبدأ عملية جمع معلومات جديدة. والفرض من جمع المعلومات والتدقيق والتحري هو الموضوعية وليس إثبات وجهة نظر جاهزة. لذلك يفضل أن نحاول إثبات فرضيتين في نفس الوقت حتى لا ننحاز إلى إحدهما. وبذلك تكون المرحلة الأخيرة لجمع المعلومات هي فحص النظرية الصحيحة، وعدم التشبث بفرضية محددة قبل ثبوت صحتها.

الحذاء البني = الواقعية وإدارة الممكن:

« أساليب التدريب والتدريب على التفكير الإبداعي

هذا الحذاء يلامم معظم المناسبات. بهذه الطريقة يتم التركيز على الجوانب العملية وتحقيق الممكن. فالمسألة تتعلق بالمصلحة والمنفعة قبل أي شيء آخر. هنا لا بد من المرونة وتعديل طريقة العمل تبعاً للموقف، ولا بد من تحديد الأهداف والأولويات بدقة ووضوح.

طريقة الأداء هنا مرتبطة بالغايات والأولويات والمبادئ العامة. والسلوك يحدد طبقاً لروتين رسمي أو خطة سابقة. لذلك فإن الضاعية والبساطة أمران في غاية الأهمية. وهدف أي عمل هو تحقيق أقصى قدر من الضاعية والإنتاجية.

الحذاء البرتقالي = إدارة الأزمات

البرتقالي هو لون الخطر والنار والانضجار يرتدي هذا الحذاء عمال الطوارئ والإنقاذ. فهو مرتبط بالأزمات والمواقف التي تتطلب رد الفعل السريع والجرأة. ففي المواقف غير المستقرة وعند صعوبة التوقع وعندما يزداد الأمر سوءاً، لا بد من إجراء سريع وحاسم.

يهدف هذا النمط من العمل لمواجهة الخطر. وقد يتطلب هذا الدخول إلى قلب الحدث ومواجهته مباشرة أو إبعاد الناس من مكانه. وإذا كان لا بد من خطة عمل فيجب أن تكون دقيقة وتحدد مراحل العمل. يجب أن يعرف كل مشارك ما يجب فعله ومسؤولية كل طرف. الاحتياطات والخطط البديلة ومن الاعتبارات الضرورية في هذا المجال. كما أن المرونة ضرورية في حالة فشل الخطة الموضوعة. ويجب جمع أكبر قدر من المعلومات والاستعانة بالخبراء.

كذلك فإن الشجاعة مطلوبة لاتخاذ القرارات وتنفيذ العمل. وعلى الرغم من أن المواقف والانفعالات تتداخل في المواقف الحرجة، إلا أن التقدير الدقيق للموقف أمر ضروري. ومهما كانت نتائج العمل الطارئ، فمن السهل دائماً القول بأنه كان بالإمكان أبداع مما كان.

الحذاء الوردى = الناس

اللون الوردى لطيف ورقيق. وهذا الحذاء المريح يعبر عن الرفاهية والدعة. هذا النمط من العمل يركز على مساعدة الآخرين والتعاطف معهم. ولكن الشهور المجرد لا يكفي، إذ لا بد من اقتران الحب بالعمل. حتى وإن كانت المشاعر غير جياشة. فإن مجرد الاهتمام بالناس يسعدهم. فهذا النمط يركز على الاهتمام بالناس لأنهم بشر.

الاستماع إلى الآخر جزء هام من هذا العمل. وضع الناس أولاً هو المهم. ويمكن استخدام هذا النمط أحياناً للمواساة ولعلاج مشكلات ناتجة عن طرق عمل أخرى. فيمكن استخدام الحذاء الوردى جنباً إلى جنب مع طرق أخرى قد تؤدي إلى إلحاق ضرر غير متعمد بالآخرين. كما أن تفهم مدركات وقيم الآخرين هو مفتاح للاهتمام. فالتفهم يسبق اتخاذ الإجراء المناسب.

حذاء الركوب الأرجواني = القيادة الإدارية:

اللون الأرجواني رمز للسلطة. وحذاء الركوب رمز للمنزلة الرفيعة. فهو يستخدم للعب الأدوار الرسمية. فالشخص الذي يلعب الدور الذي يعبر عن نفسه، بل عن مكانته ومنصبه. لذا يجب أن يتوافق العمل مع الواجبات والالتزامات والتوقعات المنتظرة. أحياناً يمكن تعديل السلوك الرسمي الصارم بارتداء الحذاء الوردى للتخفيف من وطأة الموقف، ومع ذلك تبقى الواجبات الرسمية على رأس الأولويات. فمن المهم عدم التنازل عن السلطة أو التردد في استخدام الصلاحيات حتى لا تفقد القيادة مصداقيتها. ولكن ليس أي اشتراطات للقيام بأعمال غير مشروعة أو غير أخلاقية حتى وإن كانت ضمن الصلاحيات. فهذا يدخل في باب التعسف في استعمال الحق. وهو يتعارض مع نمط الحذاء الوردى.

الأعمال المركبة:

من مميزات استعمالنا الأحذية للتعبير الرمزي عن العمل، أننا نستخدم دائماً فردتي حذاء في نفس الوقت، وإن كان من غير المألوف أن نرتدي فردتي حذاء مختلفين في الشكل. إلا أنه يمكن المزج بين الألوان، فلو أضفنا الرمادي إلى الأزرق فإننا سنحصل على لون جديد. وهذا الأمر يحدث في حياتنا العملية بكل يوم تقريباً، فمما لا شك فيه أننا نحتاج أحياناً إلى طريقتين مختلفتين من العمل والسلوك لمواجهة موقف مركب.

وهناك ثلاثة أنماط للتركيب هي:

التركيب المتوازن:

في هذه الحالة ندمج أسلوبين من العمل على أن نوازن تماماً بين الأسلوبين، بحيث لا يطفئ أحدهما على الآخر.

التركيب الغامض:

في هذا الموقف نحن نعرف أننا نحتاج لأحد النمطين، ولكننا غير متأكدين أيهما أفضل، ولذلك نستخدم النمطين المحتملين حتى نتأكد أيهما أفضل.

التركيب المعدل: في هذا النمط يسيطر أحد الأسلوبين على الأداء بينما يستخدم الأسلوب الثاني للتخفيف أو للتفسير الجزئي، مع المحافظة على غلبة النمط الرئيسي.

العمل وليس الوصف:

من المهم القول أن دي بونو لم يبتكر إطاراً أحذية العمل الستة ليكون وصفاً أو تصنيفاً لأنواع العمل. هدف الإطار تحديد أسلوب العمل مقدماً بحيث يستطيع

الشخص أن يتصرف في حدود هذا الإطار. وهذا يعني أن نقرر طريقة العمل أولاً، ثم نتبعها، لا أن نستخدم الإطار لوصف أعمال قمنا بها.

إن تأسيس إطار عملي للأداء لا ينبثق من الممارسات الأكاديمية التقليدية التي تقوم أساساً على التحليل. فمن الأفضل أن نعمل بطريقة صحيحة لا أن ندرس العمل الذي انتهينا منه. لذلك لا ينبغي استخدام طرق العمل لتصنيف العاملين، لأننا نريد أن يكون كل منا قادراً على تقمص واستخدام طرق العمل الست. إننا نريد أن نغير سلوكنا من خلال تغيير طريقة العمل وليس تغيير طريقة العمل من خلال تغيير السلوك.

ميداليات القيم الست *six value medals*،

الميدالية عبارة عن رمز للجدارة والاستحقاق لذلك يمنح الأبطال في كل الألعاب هذه الميداليات الذهبية والفضية والبرونزية، فميداليات القيم الست عبارة عن معنى للجدارة والرمز يعني مستوى القيمة. وكفكرة سريعة لميداليات القيم الست نذكرها في الأسطر التالية:

◆ الميدالية الذهبية،

تتعلق هذه الميدالية بالقيم الإنسانية أي القيم التي تؤثر في البشر. فالقيم الإنسانية هي أهم القيم على الإطلاق لذا رمز لها بالميدالية الذهبية فالذهب عنصر نادر. والمقصود بالقيم الإنسانية هنا شقين:

شق سلبي مثل الطغيان والاستبداد والظلم والاستعباد والاضطهاد، فمنع ظهور هذه القيم السلبية يعتبر قيمة مهمة بحد ذاتها

والشق الإيجابي هو الإدراك والتقدير والتشجيع والشكر والشعور بالأهمية والشفقة والمساعدة والأمل والكرامة والتعاطف وغيرها.

◆ الميدالية الفضية:

تسلط هذه الميدالية الضوء على القيم التنظيمية وهذا يعني القيم المتعلقة بالهدف من المنظمة، والمنظمة ممكن أن تكون عائلة أو مجموعة من الأصدقاء أو نادياً أو عالم التجارة وهذا يعني الريحية، إذا الفضية مرتبطة بالمال وهناك نوعان من القيم الفضية ينظمهما سؤالان:

كيف تحقق المنظمة أهدافها المرجوة؟

ما مدى النجاح الذي ستحققه المنظمة؟

◆ الميدالية الفولاذية:

هذه الميدالية خاصة بالقيمة النوعية أو الجودة، والجودة هي درجة الامتياز التي صمم شيء من أجلها، فتتعلق هذه الميدالية بالجودة في المنتج أو الخدمات أو الأداء أو العلاقات أو الاتصال مع الآخرين.

◆ الميدالية الزجاجية:

تشتمل على عدد من القيم المترابطة تابعة من الابتكار والبساطة والإبداع. فالزجاج مادة هشة بسيطة مصنوعة من الرمل ولكن باستخدام الزجاج تستطيع أن تستخدم إبداعك لتصنع الكثير فهي تتعلق بالقيم المرتبطة بالتغيير، كل ما نفعله أو ن فكر فيه يمكن تطويره من خلال التفكير الإبداعي.

◆ الميدالية الخشبية:

تختص هذه الميدالية بالقيم البيئية في أوسع معانيها، فهي تقييم تأثير القرار والمشروع والنشاط والتغيير على الطرف الثالث الذي لا يرتبط بشكل مباشر

بالعملية ولكنه يتأثر بها، تتضمن قيم المبدئية الخشبية أن تضع في اعتبارك أموراً خارج محيط اهتمامك، أي ما هو تأثير القيم على البيئة والمجتمع والآخرين.

♦ المبدئية النحاسية:

تتعلق هذه المبدئية بالقيم الحسية الإدراكية، فعلى سبيل المثال نقول كيف سيكون هذا الشيء؟ أو كيف سينظر إليه الآخرون؟

إن الإدراك الحسي شيء حقيقي حتى وإن لم يكن واقعياً، هناك اعتقاد بأن الجميع يستطيعون أن يروا الحقيقة، وهناك اعتقاد أن الجميع يستطيعون رؤية الأشياء كما هي في الحقيقة، والحقيقة أن كل هذه الاعتقادات خاطئة، حيث يتفاعل الناس مع عالمهم الشخصي وليس مع الحياة الواقعية كما أنه عند التخطيط لمشروع ما أو ابتكار فكرة جديدة لا بد من البحث في كيفية النظر إلى هذا الموضوع.

خصائص التعلم الإبداعي:

عندما نتحدث عن التعليم الإبداعي فإننا نستبعد ذلك التعلم الشكلي القائم على حفظ المعلومات، والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين، واستظهار هذه المعلومات بغض النظر عن انعكاسات هذه المعلومات على شخصية المتعلم، أو فائدتها العلمية، أو تطبيقاتها الحياتية، وعلى ذلك يمكننا رصد الخصائص الأساسية لعملية التعلم المطلوب:

- التعلم الإبداعي: وهو التعلم الذي يستجيب لأنماط التغيير الخاصة بالطالب، والتي ترتبط بالخصائص العقلية الإنمائية له.
- التعلم الإبداعي: هو التعلم ذو المعنى بالنسبة للمتعلم، وذلك يعني ارتباطه بحاجات حقيقية للمتعلم، سواء أكانت حاجات جسمية، أم عقلية، أم اجتماعية، أم نفسية، أم روحية، وعليه فالتعلم لا بد أن يكون ذا معنى.

← أساليب التدريب والتدريب على التفكير الإبداعي

- التعلم الإبداعي هو التعلم القائم على الخبرة، سواء أكانت خبرة مباشرة حقيقية، أم خبرة غير مباشرة، وكلما كانت الخبرة أقرب إلى الواقع كان التعلم أكثر فاعلية، وأكثر بقاءً، وأقل نسياناً، وأسرع في حدوثه، وأقل في الجهد المطلوب له.
- التعلم الإبداعي هو التعلم القابل للاستعمال في الحياة مما يجعله أكثر فاعلية.
- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يتناسب وإمكانات كل فرد وقدراته وإنتاجاته الذاتية.
- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يتضمن معلومات ومهارات وإنتاجات قابلة للبقاء.
- التعلم الإبداعي هو التعلم القائم على العمل والموجه نحو الحياة ويساعد الطالب على تطوير مهارات العمل المنفتح والقيم الاجتماعية الأصلية وتبنيها.
- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يؤدي إلى تطوير التفكير الإبداعي لدى الفرد.
- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يجعل من المتعلم محوراً ومركزاً له.
- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يطور علاقات تعاونية بين الطلبة وينمي بينهم روح العمل التعاوني وقواعده.
- التعلم الإبداعي يتصف بالمرونة والتوسع، وتقوم هذه الخاصية على أساس الإيمان بالتغير الدائم في جميع جوانب الحياة.
- التعلم الإبداعي هو التعلم المستمر الذي يستمر باستمرار الحياة.
- التعلم الإبداعي هو التعلم المتكامل الذي يستهدف تحقيق التمام المتكامل.
- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يربط بين الجوانب النظرية

والجوانب التطبيقية العملية بصورة متكاملة.

- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يمكن قياسه وتقويمه بهدف تحديد مداه ودرجته.

- التعلم الإبداعي هو التعلم الذي يشكل في حد ذاته معززاً ومثيراً لداهعية المتعلم للتعلم، لأن التعلم الإبداعي والجيد يبعث في المتعلم شعور النجاح والإنجاز والارتياح والبهجة.

أساليب التدريب على التفكير الإبداعي:

لكي تكون لديك القدرة على التفكير الابداعي لابد من التدريب او اتباع بعض الاساليب منها:-

- افض بعض الأوقات مع افراد يتصفون بالتفكير الإبداعي
- أي فكرة تخمطر على بالك قم بكتابتها.
- عليك إدخال بعض الفكاهة في حياتك.
- افترض أن كل شيء ممكن الحدوث.
- ضع قائمة فيها كل الإيجابيات عن نفسك، وما يمكن أن تفكر فيه نحوها مثل: إني أنسجم بسهولة مع الآخرين.
- عليك بمسؤال نفسك سؤال ماذا لو: ماذا لو أصبحت السماء خضراء ♦ ماذا لو فقد الناس عيناً من هيونهم ♦ ماذا لو كانت الذبابة أكبر من الإنسان. ايتسم، واستخدم استعارات وتشبيهات مثل: الدماغ كالبنك تأخذ منه بقدر ما تضع فيه.
- قم باختراع حلول جديدة لمشكلات معقدة.
- العب مع نفسك لعبة افترض إني أتيت بفكرة لتنظيف السيارة باللبن.
- انتبه للأفكار البسيطة والتي يمكن أن تكون كبيرة عندما تبدأ باعتبارها.
- فكر في أساليب مختلفة للتعبير عن إبداعك. الرسم، التصوير، الكتابة، الطبخ، لعب رياضة.
- دع تفكيرك يتجول فيما حولك.
- قدر الأشياء التي تواجهها بالقياس قبل أن تستخدم المسطرة أو أداة القياس.
- احسب الأرقام دون استخدام الآلة الحاسبة.

- عليك بكتابة قائمة بالأسماء المترادفة لشيء ما، الأشياء
- التي تعرفها، استعمال الأدوات وحث ذاكرتك على ذلك.
- تخيل أن مقلبك مثل الغرفة المغلقة، وأنك تحمل المفتاح وتضعه في القفل وتفتحه.

» الفصل الخامس «

قياس التفكير الإبداعي

الفصل الخامس

قياس التفكير الإبداعي

مبادئ توارثت لتنمية مهارات التفكير الإبداعي:

لقد وضع (تورنس) عدة مبادئ لابد ان يتبعها المعلم لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبته هي:-

- اهتم بالتفكير الإبداعي وارفع من قيمته وشجع على الافكار الجديدة وتنمية المواهب الابداعية.
- نم حساسية الطلاب للمثيرات البيئية.
- شجع على تناول الاشياء ومعالجة الفكر.
- حاول تدريب الطلاب على كيفية اختيار كل فكرة بشكل منظم (ويفضل البدء من وقت مبكر) عليك توضيح كيف يجند الطلاب المشكلة وكيف يوصلون اختيار وتمحيص كل فكرة كما يمكن استخدام طريقة الاكتشاف كمرشد لهذا العمل.
- نمي قدرة الطلبة على التسامح مع الفكرة الجديدة ويتطلب ذلك السماح والحلم مع الشخصيات المبتكرة التي قد تزجج أحياناً.
- احذر ان تفرض على الطلاب أنماطاً محددة.
- وفر جواً صفيماً خلاقاً مريحاً وغير مزعج.
- درب الطالب على أن يحترم تفكيره الإبداعي وشجعه على أن يعبر عن فكرة، وأن يسجلها في الكراسة.
- زود الطلاب بالمعلومات الإبداعية وذلك بتعريفهم بطرق الاكتشاف الذاتي والتي هي عبارة عن استراتيجيات لحل المشكلات وضعها عالم الرياضيات Polya وهي، فهم المشكلة.

وضع المشكلة؛ - تنفيذ الخطة - اقتراح الحل وفحصه.

- خفف من إحساس الطلاب من الرهبة أمام الروائع الفنية والأدبية والعلمية وعرفهم بالصعوبات التي واجهها المشاهير.
- شجع التعلم القائم على المبادرة، ويجب عليك تقويمه مع تجنب أن يكون المنهج الذي يتعلمه مبالغاً في بنيته.
- ضع لطلابك أسئلة تثير المنافسة والجدل.
- ضع لطلابك مشكلات تتحدى قدراتهم.
- وفر للطلاب فترات نشاط، وفترات راحة وهدوء.
- وفر المصادر للطلاب ليتواصلوا من خلالها إلى الفكر والحلول.

قياس التفكير الإبداعي؛

من أهم الاختبارات لقياس التفكير الإبداعي اختبار تورنس باستخدام الصور واختبار تورنس في الحركة وكما يلي:-

أولاً: (1) اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي،

Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) ظهرت في الولايات

المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات ثم روجع عام 1974 وهي تستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة. فهناك الصورة اللفظية للاختبار والصورة الشكلية،

فالصورة اللفظية: فتتألف من سبعة اختبارات فرعية كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي فهو يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة ووضع تخمينات للأسباب أو النتائج أو تحسين إنتاج واقتراح بدائل ووضع فرضيات لمواقف غير متوقعة وكل هذه البدائل تنطوي على إبداع وتفكير أصيل. وفيما يلي الأنشطة التي يحتويها اختبار القدرة اللفظية:

النشاط الاول (طرح الاسئلة): وفيه تعرض صورة على الشخص ويطلب منه طرح اسئلة عن الصورة وما يجري في هذه الصورة.

النشاط الثاني (الاسباب): وفيه يذكر الشخص الاشياء التي توصل الي هذا الحدث والأشياء التي اوصلت الصورة الي هذا الوضع (تصور قبلي)

النشاط الثالث (النتائج): وفيه يذكر الشخص الاشياء التي يمكن ان تنتج عن وقوع هذا الحدث والأشياء التي يمكن ان تنتج بعد وقوع هذا الحدث ايضاً

النشاط الرابع (تحسين الانتاج): وفيه يطلب من الشخص ان يقدم بعض الاقتراحات لتحسين الصورة او لتحسين الناتج.

النشاط الخامس (الاستخدامات الاضافية): وفيه يطلب من الشخص ان يذكر استخدامات جديدة لأداة او شيء مثل اذكر استخدامات اضافية للحجر او اذكر استخدامات اضافية لعب العصير المعدنية الفارغة.

النشاط السادس (موقف مستحيل): وفيه يعرض موقف مستحيل على الشخص ويطلب منه ان يذكر او يكتب كل الاحتمالات التي ترد في خياله من هذا الموقف مثل: افترض ان الجاذبية قد انعدمت، اذكر ماذا يمكن ان يحدث.

اما الصورة الشكلية: فهي تتألف من ثلاثة اختبارات كل منها بمثابة نشاط تتضمن موضوعات كلها من النمط غير المتألف والأنشطة هي:-

النشاط الاول (بناء الصورة) وفي هذا النشاط يعرض على الشخص صورة لشكل ثم يطلب منه ان يرسم شكلاً بحيث يكون الشكل المرسوم جزءاً منه كما يطلب منه ان يكون الشكل الجديد، كما قد يطلب منه ان يضع له عنواناً او يكتب له اسماً، كما قد يطلب منه ان ينسج من خياله قصة حول هذا الشكل.

النشاط الثاني (تكملة الصور) هذا النشاط في الغالب يحتوي على بعض الخطوط والمطلوب من الشخص ان يكمل الرسم ليعطي شكلاً مشوقاً وجذاباً كما قد يطلب منه ان يقترح اسماً " او عنواناً جديداً كما قد يطلب منه ان يجعل الرسم يحكي قصة وذلك بإضافة رسوم جديدة وأفكار جديدة.

النشاط الثالث (الخطوط المتوازية) وفيها يعطي الشخص مجموعة كبيرة من الخطوط المتوازية ثم يطلب منه ان يكون من كل خطين شكلاً جديداً او مشوقاً، كما يطلب من الطالب ان يعطي لكل شكل عنواناً او اسماً، كما قد يطلب منه كتابة قصة عن كل شكل، او قد يطلب منه ان يجعل منه ان يجعل هذه الاشكال تحكي قصة ممتعة.

هناك صور معربة لاختبارات تورانس تتمتع بدرجة من صدق وثبات مقبولة. ويمكن تطبيق اختبارات تورانس بشكل فردي أو جماعي على جميع المستويات العمرية (من سن الروضة وحتى سن 20 سنة) ويستغرق تطبيق الاختبار اللفظي حوالي 50 دقيقة بمعدل 7 دقائق لكل سؤال، اما اختبار الاشكال فيستغرق زمن تطبيقه حوالي نصف ساعة بمعدل عشرة دقائق لكل سؤال مع إمكانية استخدام الصورة اللفظية مع الأشخاص دون الصف الرابع على أن يتم تطبيقه بصورة فردية في تلك الحالة. (الكيلاني والروسان، 2006: 185)

(ب) اختبار تورانس للتفكير الابداعي في الحركة؛

ويتضمن هذا الاختبار مجموعة من النشاطات الفرعية ويقسم فيها الباحث في الغالب القدرات العقلية التي تدل على الابداع مثل الطلاقة والمرونة والخيال والإكمال ---- الخ ويتضمن هذا الاختبار اربعة نشاطات وهي:

النشاط الاول (الانتقال) وفيه يتطلب من الطالب الانتقال من نقطة (أ) الى نقطة (ب) بالمشي او بالركض وبطريقة مشوقة وجذابة او تدل على الابداع او الانتاج.

النشاط الثاني: (التقليد) وفيه يطلب من الطالب ان يقلد في حركته احد الاشياء الموجودة في الطبيعة سواء كان حيواناً ام نباتاً ام جهاذاً مثل قلد حركة الارنب، قلد حركة الصقر --- الخ.

النشاط الثالث (عدد طرق): وفيه يطلب من الطالب ان يوضح الطرق التي يمكن له فيها ان يرمي الكرة ليدخلها في السلة.

النشاط الرابع: وفيه يسأل الطالب عن الاستعمالات الممكنة لعبة اللين المصنوعة من البلاستيك مثلاً.

ثم تنظم ورقة الاجابة كما يلي:

(اختبار تورنس للتفكير الابداعي الحركي)

الاسم:- - - - - التاريخ:- - - - -
العمر:- - - - - الجنس:- - - - -
المعلم:- - - - -

اسم النشاط	الطلاقة	الاصالة	الخيال
الانتقال			
التقليد			
عدد الطرق			
الاستعمالات			
المجموع			
الدرجة النهائية			

(جمل والهويدي، 123:2003)

ثانياً، مقاييس السمات: (Behavioral Characteristics)

ابرزها تلك التي طورها الأمريكي رينزولي (Renzuli) ورفاقه في اواخر السبعينات وقد جرى تصميمها للحصول على تقديرات المعلمين لسمات طلبتهم في مجالات التعلم والدافعية والإبداعية والسمات القيادية والبراعة الفنية والموسيقية والفنون المسرحية وسمات الاتصال وسمات التخطيط والجدول التالي يبين مقياس رينزولي ورفاقه لتقدير خصائص المتعلم.

(مقياس رينزولي ورفاقه لتقدير خصائص المتعلم)

الاسم: - - - - - المدرسة: - - - - -
الصف: - - - - - التاريخ: - - - - -

ت	الدرجة	1	2	3	4
1	لدية حبيلة متقدمة من المفردات بالنسبة لعمره				
2	لدية مخزون كبير من المعلومات حول موضوعات متنوعة				
3	سريع في اتقان واسترجاع المعلومات المتعلقة بالحقائق				
4	سريع الادراك لعلاقات السبب والنتيجة				
5	سريع الفهم للمبادئ الرئيسة ويصل الى المعلومات الصالبة بسرعة				
6	قوي الملاحظة				
7	مولعا بالقراءة ولا يتجنب المواد الصعبة				
8	يحاول فهم المواد المعقدة بتحليلها				
مجموع النقاط لكل عمود					
المجموع الكلي					

حيث تشير (1) نادراً و(2) أحياناً و(3) كثيراً و(4) دائماً

من النظر إلى جدول رينزولي يبدو أن فقراته تحتاج إلى صياغة كما أن البدائل يفترض أن تكون خمسة بدائل بدل أربعة بدائل لأن السمة الوسطى في جدولته لن تظهر، والمقياس الخماسي يتفق مع مقياس ليكرت كما ويمكن تحليله احصائياً.

(جمل والهويدي، 125:2003)

ثالثاً: اختبار إيربان وجلين للتفكير الإبداعي:

في الفترة (1984 - 1993) تم تطوير اختبار جديد للتفكير الإبداعي قام به في جامعة هانوفر البروفيسور كلاوس إيربان وهانز جلين وسمي الاختبار (اختبار التفكير الإبداعي - إنتاج الرسوم) (Test of Creative Thinking- Drawing Production) غير متوفر بالعربية وتحاول مجموعة من الباحثين العرب تعريبه وتقنيته ليكون صالحاً للبيئة العربية.

» الفصل السادس «

برامج تعليم مهارات التفكير

الفصل السادس

برامج تعليم مهارات التفكير

برامج تعليم مهارات التفكير:

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير. ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يلي:

1) برامج العمليات المعرفية: مهارات التفكير المعرفية

قامت الجمعية الأميركية لتطوير المناهج والتعليم بتحديد عشرون مهارة تفكير يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة، وتشتمل القائمة على المهارات التالية:

أ. مهارات التركيز:

- تعريف المشكلات أو توضيح ظروف المشكلة.
- وضع الأهداف وتحديد الاتجاهات.

ب. مهارات جمع المعلومات:

- الملاحظة: الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.
- التساؤل: البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة

ج. مهارات التذكر:

- الترميز: ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة الأمد.

الاستدعاء: استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة الأمد ويقرف الباحثان (جلجبار وكورترايت) الذاكرة على أنها عملية تقوم بأداء وظيفتين رئيسيتين هما:

1. تخزين المعلومات والخبرات الشعورية واللاشعورية وحفظها على شكل نظام محدد يسمح بالبحث والتنقيب عن هذه المعلومات والخبرات من أجل إيجاد إجابات للأسئلة المطروحة.
2. استدعاء ما يلزم من المعلومات والحقائق ومنظومات البيانات عند الحاجة. ويتم تخزين المعلومات والخبرات في مستويين: قصير الأمد وطويل الأمد.

ويتفاوت الأفراد في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها، وهناك علاقة إيجابية بين قوة الذاكرة ومستوى الذكاء، كما أن هناك تفاوتاً في قوة الذاكرة بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه، فقد تكون لديه ذاكرة قوية في الخبرات اللغوية أو الرياضية، وذاكرة ضعيفة في الخبرات الأخرى.

ومن الجدير بالذكر أن علوم قد وضع الذاكرة في المستوى الأول في تصنيفه للأهداف التربوية، وعليها، فإنها تعد بمثابة حجر الزاوية بالنسبة لباهي الأهداف التربوية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم.

د. مهارات التنظيم:

1. المقارنة: أي ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
2. التصنيف: وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
3. الترتيب: وضع الأشياء أو المفردات في منخومة أو سياق وفق محك معين.

هـ. مهارات التحليل،

1. تحديد الخصائص والمكونات، التمييز بين الأهمية والتعرف على خصائصها وأجزائها.
2. تحديد العلاقات والأنماط والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات.

و. المهارات الإنتاجية التوليدية،

1. الاستنتاج؛ وهو التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها.
2. التنبؤ؛ وهو استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.
3. التمثيل؛ وهو إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها.

ز. مهارات التكامل والدمج،

1. التلخيص؛ وهو تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرئيسية بطريقة فعالة وعملية.
2. إعادة البناء؛ وهو تعديل الأبنية المعرفية القائمة لدمج معلومات جديدة.

ح. مهارات التقويم،

1. وضع محكات، أي اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.
2. التعرف على الأخطاء؛ وهو الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الأداء والحقائق.

ومن بين البرامج المعروفة التي تمثل اتجاه العمليات المعرفية برنامج " البناء العقلي لجيلفورد " وبرنامج " فيورستين التعليمي الإغنائي.

(2) برامج العمليات فوق المعرفية:

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، وقد أجريت دراسات منذ بداية السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير فوق المعرفية وتوصلت إلى تحديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وقد صنف ستيرنبرغ هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم.

وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي،

التخطيط:

- أ. تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- ب. اختيار إستراتيجية التنفيذ والمهارات.
- ج. ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- د. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- هـ. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- و. التنبؤ بالنتائج المرجوة أو المتوقعة.

— المراقبة والتحكم:

- أ. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- ب. الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- ج. معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

- د. اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
- هـ. اكتشاف العقبات والأخطاء.
- و. معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

– التقييم:

- ز. تقييم مدى تحقق الهدف.
 - ح. الحكم على دقة النتائج وكفائتها.
 - ط. تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
 - ي. تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
 - ك. تقييم شاعلية الخطة وتنفيذها.
- ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " الفلسفة للأطفال " وبرنامج "المهارات فوق المعرفية".

(3) برامج المعالجة اللغوية والرمزية:

تركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتائج التفكير معاً. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل وبرامج الحاسب. ومن بين هذه البرامج التعليمية برامج (الحاسب اللغوية والرياضية).

(4) برامج التعلم بالاكتشاف:

تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، وتضم هذه الاستراتيجيات: التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسم البياني، والبرهان على صحة

الحل. ومن البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج "كورت لدي بوتو" وبرنامج "التفكير المنتج" لكوفنجان ورفاقه.

(5) برامج تعليم التفكير المنهجي:

تتبنى هذه البرامج منحى بياجيه في التطور المعرفي. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي. وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية.

سوف نعرض هنا أحد البرامج المطبقة في كثير من دول العالم وهو برنامج الكورت لدي بوتو لتعليم التفكير وبرنامج حل المشكلات لتيريز.

أولاً: برنامج كورت Cort program

انتشر البرنامج العالمي الشهير CoRT انتشاراً واسعاً في معظم أرجاء الوطن العربي، وأصبح يطبق حالياً في العديد من المؤسسات الحكومية والأهلية فضلاً إلى مراكز رعاية الموهوبين والمتفوقين. وقد أدى ذلك إلى وجود حاجة ملحة لإعداد المزيد من المدرسين الذين يتمتعون بكفاءة وقدرة عالية للتدريب على هذا البرنامج، يعد برنامج (كورت) برنامجاً متكاملاً وعملياً لتنمية مهارات التفكير يتم تطبيقه على مختلف الأعمار والمستويات والقدرات، ويستخدم في التعليم والإدارة والشركات والمؤسسات التجارية وحل المشكلات في الحياة العامة. وقد أثبت البرنامج نجاحاً وفعالية من خلال التجريب الميداني على مستوى العالم، ويعد من أسهل البرامج في التطبيق، فهو يوسع الإدراك ويساعد على تنظيم المعلومات وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.

(دي بوتو، 2001: 98)

مكونات برنامج (كورت)،

ويتكون برنامج كورت من ست وحدات تعليمية تغطي جوانب عديدة للتفكير وهي: (توسيع الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والمشاعر، العمل)

وتتألف كل وحدة من عشرة دروس صممت بحيث يغطي كل منها خلال حصّة صفية تمتد إلى 35 دقيقة تقريباً. وقد طبق البرنامج على طلبة تتراوح أعمارهم من 8 سنوات إلى 22 سنة وسنتناول بالتفصيل الوحدات الأولى والثانية من برنامج كورت وكما يلي:-

الوحدة الأولى من برنامج كورت، توسيع الإدراك Breadth Perception

لقد عدت هذه الوحدة الجزء الأساسي "في برنامج كورت، ويجب أن تدرس قبل أي وحدة من الوحدات الأخرى، وقد صممت دروس هذه الوحدة لمساعدة التلاميذ على البدء بتوجيه أفكارهم بشكل موجه بدلاً من إطلاق ردود أفعال نحو المعلومات الواردة من خلال هذه الوحدة يوسع التلاميذ مهاراتهم بمهارات تساعدهم على النظر إلى جوانب الموقف بما في ذلك العواطف المحتملة والأهداف والبدائل ووجهات نظر الآخرين، إذ أن التلاميذ يعملون إلى تفكيرهم في كشف مشاكلهم بدلاً من إطلاق الأحكام بسرعة، كما أن هذه الوحدة تضع قاعدة للدروس المستقبلية بتوفير المهارات التي تقوم عليها الوحدات الأخرى.

وهذه الوحدة تنمي لدى التلاميذ مهارة عملية تتطلبها الحياة الواقعية وتؤهلهم أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه هذه الوحدة من البرنامج مصممة على شكل دروس مستقلة تخدم كل منها أهدافاً محددة، مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للتلاميذ بصورة متدرجة، وتتكون هذه الوحدة من عشرة دروس وهي:

الدرس الاول: معالجة الافكار Treatment of Ideas

هو طريقة لمعالجة مختلف الافكار المقترحات المطروحة لموضوع او فكرة معينة. فبدلاً من القول انك تحب فكرة ما، او انك لا تحبها باستطاعتك استخدام درس معالجة الافكار PMI والذي من خلاله نتعرف على النقاط الايجابية والسلبية والمثيرة حول موضوع ما.

الهدف:

تدريب الطلبة استخدام دروس معالجة الافكار والذي من خلاله نستطيع التعرف على النقاط الايجابية والسلبية والمثيرة بدلاً من القبول او الرفض الفوري.

الاداة:

- موجب (Plus) الاشياء الجيدة عن فكرة ما.
- سالب (Minus) الاشياء الرديئة من فكرة ما.
- مثيرة (Interest) الاشياء التي تجذب الانتباه في الفكرة (النقاط المثيرة للاهتمام).

مثال: ينبغي وضع تصميم جديد يقوم على استبدال المولدات الكهربائية بخلايا الطاقة الشمسية، بحيث تكون بديلاً ثانوياً عن الطاقة الكهربائية، لذا ستكون النقاط الايجابية والسلبية والمثيرة كما يأتي:

النقاط الايجابية:

- التخلص من الضوضاء.
- توفير بيئة خالية من التلوث.
- استمرارية وصول الطاقة الكهربائية للمواطنين.

- تستخدم في المناطق التي يكثر فيها قطع التيار الكهربائي.

النقاط السلبية:

- مكلفة ماديا.
- لا يمكن الاعتماد عليها في المدد الطويلة من سوء الاحوال الجوية.
- تستعمل في المناطق ذات الشمس المشرقة.

النقاط المثيرة:

- فكرة جديدة لاستعمالها في الطرق للاستفادة من اشعة الشمس الوفيرة (في بلادنا)، وفي انارة الطرق ليلاً.

المبادئ:

يعد درس معالجة الافكار مهماً، لأنك بدون استخدامه قد تهمل فكرة جيدة، قد تبدو ليست ذات قيمة من النظرة الاولى.

بدون استخدامك لأداة معالجة الافكار (PMI)، فأنتك تكون غير مهبال لرؤية الجوانب السلبية للفكرة التي تحبها كثيراً.

لا يقتصر عمل اداة معالجة الافكار (PMI) على اظهار الافكار على انها ايجابية او سلبية، ولكن يمكن ان تكون جديرة بالاهتمام اذا قادتنا الى افكار اخرى.

بدون استخدامك لأداة معالجة الافكار (PMI) فإن معظم الاحكام التي تصدرها لا تكون مبنية على قيمة الفكرة ذاتها، ولكن على عواطفك واحاسيسك في ذلك الوقت.

باستخدامك طريقة معالجة الافكار (PMI) تستطيع ان تقرر فيما اذا
كنت تحب او لا تحب الفكرة بعد اكتشافها.

مناقشة المبادئ:

- متى يكون درس معالجة الافكار (PMI) اكثر فائدة؟
- هل ينظر الفرد دائما الى النقاط الايجابية والسلبية لفكرة ما ؟
- هل يضيع درس معالجة الافكار الوقت ؟
- هل يعد القيام بدرس معالجة الافكار سهلا ؟

تمارين:-

ينبغي ان تزال الحواجز الكونكريتية من الطرق.

ينبغي ان تقوم كل معلمة بتعليم عشرة افراد لا يجيدون القراءة والكتابة
من عمر (15-45) سنة.

المشروع:

اقترح احد المصممين ان تكون الجسور ذات طابقين، قم بتحديد النقاط
الايجابية والسلبية والمثيرة.

الدروس الثاني: اعتماد جميع العوامل Consider All Factors

عند التفكير في أي مشكلة أو موقف ما، فهناك دائماً عدة عوامل يجب أن تؤخذ بالحسبان، وعند إهمال بعض هذه العوامل فإن القرار المتخذ قد ييسر صحيحاً في حينه إلا أنه سيظهر فيما بعد أن القرار كان خاطئاً وذلك بعد مدة من الزمن.

الهدف:

تدريب الطلبة على أخذ جميع العوامل التي يتضمنها الموقف من خلال النظر إلى الموقف من جميع الجوانب الداخلية والخارجية، أي معالجة الموقف بنظرة شمولية وليس بنظرة سطحية.

الاداءة:

- اعتماد (Consider) وتعني استقصاء الموقف.
- جميع (All) وتعني كافة العوامل التي يتضمنها الموقف.
- العوامل (Factors) العوامل التي يحتويها الموقف.

مثال:

ما العوامل التي يجب أن تؤخذ بالحسبان عند اختيارك ثوب ملابسك:

- مناسب لعادات المجتمع وتقاليده الذي تعيش فيه.
- اعتبارات دينية ونظرته إلى بعض الموديلات.
- رضا الوالدين عن مظهرك.
- توافقها مع الموضة الدارجة.
- تحتاج الملابس لبعض الزينة أم لا.

- تكوينك الجسمي ووزنك.
- مناسب للعمر.

المبادئ:

- استخدام الاداة (CAF) يكون مفيداً قبل الاختيار او التخطيط او اتخاذ القرار.
- من الافضل استشارة الآخرين لتحديد العوامل المهمة.
- اذا استخدمت الاداة (CAF) على تفكير شخص ما، فأنتك قد تكون قادر على اخبار ذلك الشخص بما نسي من العوامل.
- من الافضل اعتماد جميع العوامل اولاً، ثم اختيار ما يهمنا بدرجة اكبر.

مناقشة المبادئ:

- هل من السهل نسيان عوامل مهمة؟
- متى يكون عند جميع العوامل اكثر اهمية؟
- ما الفرق بين الاداة (PMI) والاداة (CAF)؟
- هل نأخذ جميع العوامل بالحسبان ام نأخذ اهمها فقط؟

التمارين:

1. ما العوامل التي تؤخذ بالحسبان عند ذهابك للمدرسة صباحاً؟
2. ما العوامل التي تؤخذ بالحسبان عند تفضيلك لدرس ما؟

المشروع:

حضر رجل بئرا في بيته بسبب نقص في كمية المياه التي تصل الى البيت، ما العوامل التي يجب ان تؤخذ بالحسبان عند حفره للبئر؟.

الدرس الثالث: القوانين Rules:

توضع القوانين بشكل عام لتسهيل حياة الناس وتنظيمها، والقوانين عديدة فمنها ما وضع لمنع الاضطرابات والفوضى مثل قوانين الطوارئ او قوانين المرور وهناك قوانين توضع لحماية الناس وممتلكاتهم مثل قانون منع السرقة، ومنها ما وضع لتنظيم عملية التربية مثل التعليم الالزامي ومنها للاستمتاع مثل القوانين الرياضية، لذا فالقوانين تساعدنا على التفكير بشكل محدد ودقيق، أي ان الاستخدام الناجح للقوانين يؤدي الى اتقان تفكيرنا .

الهدف:

تدريب الطلبة على استخدام الاداتين السابقتين معالجة الافكار (PMI) اعتماد جميع العوامل (CAF) لاقتراح بعض القواعد او القوانين التي تسهل الحياة وتنظم امورها وتجعلها تتجه نحو الافضل.

الاداة

معالجة الافكار: PMI

عدّ جميع العوامل: CAF

مثال:

- لو كنت (معلم، معلمة) ما القوانين التي تقترحها لتنظيم العلاقة بينك وبين طلابك؟
- يجب على المعلمين تطبيق التعليمات الواردة من وزارة التربية.
- يجب على المعلمين تطبيق التعليمات الخاصة بإدارة المدرسة.
- يجب على المعلمين ان يؤدوا واجباتهم تجاه طلابهم بإتقان.
- يجب على المعلمين مراعاة حقوق الطلبة وامتيازاتهم.
- ان يكون هناك اجتماع دوري بين المعلمين وأولياء امور الطلبة.

المبادئ:

- يجب ان يكون القانون معروفاً ومفهوماً ويمكن تطبيقه.
- لا يعد القانون شيئاً لمجرد ان بعض الناس لا يحبونه.
- يجب ان يعمل القانون لصالح اغلبية الناس.
- التأكد من ملائمة القانون من مدة لأخرى والحاجة لإجراء التعديلات عليه.
- يجب ان تكون القوانين ذات فائدة عملية.

مناقشة المبادئ:

- اي من القوانين جيدة واي منها سيئة (اي الحكم عليها)؟
- من الذي يقوم بوضع القوانين؟
- متى تكون القوانين مفيدة.
- لماذا توضع القوانين (الهدف من وضعها)؟

التمارين:

- هل يتوجب ان يكون هنالك قوانين لتنظيم حركة المرور في الشوارع ؟
- لو كانت تنظم مسابقة لاختيار المتميزين ؟ ما القواعد التي تضعها لهذه المسابقة ؟

المشروع:

- ما القواعد التي تقترحها لتطوير مناهج مدارس المتميزين.

الدرس الرابع: النتائج المنطقية وما يتبعها Consequences & Sequel

ان لأي خطة او قرار او حل لمشكلة، نتائج تستمر لوقت طويل. وتستخدم هذه الاداة للتنبؤ بما ستكون عليه النتائج بعد مدة زمنية، ويجب ان تأخذ النتائج بالحسبان سواء كانت:

- النتائج فورية.
- النتائج قصيرة المدى (1-5 سنوات).
- النتائج متوسطة المدى (5-25 سنة).
- النتائج طويلة المدى (اكثر من 25 سنة).

الهدف:

تدريب الطلبة على استخدام الاداة لإثارة الانتباه الى المستقبل والنظر الى النتائج وعواقبها قبل تقرير أي النتائج تؤخذ بالحسبان.

- النتائج (C) Consequences، وتمني النتائج القريبة المدى.
- الصواب في (S) Sequel، وتعني النتائج البعيدة المدى.

مثال:

ماذا يحدث لو انحلت المستشفيات لمدة زمنية؟ سوف تتمثل النتائج بالاتي:

- النتائج الفورية: النقص في تقديم الاجراءات اللازمة.
- النتائج قصيرة المدى: ازدياد في نسبة المصابين بالأمراض.
- النتائج متوسطة المدى: تفضي الأمراض.
- النتائج بعيدة المدى: ازدياد في نسبة الوفيات.

المبادئ:

- من المهم ان تعرف فيما اذا كانت النتائج ذات وجهين ام لا .
- يجب النظر الى النتائج من خلال تأثيرها على الآخرين وليس عليك بحسب.
- استشارة الآخرين في نتائج اعمالنا .
- يستطيع الآخرون رؤية نتائج اعمالنا اكثر مما نستطيع نحن .
- ان معرفة مواقف النتائج امرأ مهما .

مناقشة المبادئ:

- هل تهتمنا النتائج بعيدة المدى؟
- متى يكون من المفيد جدا البحث عن النتائج؟

-- هل من الضروري التفكير بالنتائج؟

-- من المسئول عن النظر الى النتائج؟

التمارين:

-- ما النتائج المتوقعة عند بناء ملاعب للأطفال في احدى الاحياء الصغيرة؟

-- ما النتائج المترتبة على اكل الفواكه والخضروات الطازجة؟

المشروع:

ما مبررات تطعيم الاطفال لأكثر من نوع من التطعيم الصحي؟ وما النتائج المترتبة على ذلك؟

الدرس الخامس: الاهداف Aims , Goals Objectives

ان لأي عمل او فعل يقوم به الفرد عند من الاهداف والغايات التي يحاول تحقيقها او انه رد فعل لموقف ما، وكذلك يمكن ان يساعد في فهم تفكير الآخرين اذا استطعت الاطلاع على اهدافهم.

الهدف:

تدريب الطلبة على تصنيف الاهداف الخاصة بهم والخاصة بالآخرين كما انها تساعد على معرفة ان لكل موقف اهدافا، وهي تختلف من شخص لآخر باختلاف الأفراد واختلاف عملهم ومسؤولياتهم.

الاداء:

- الهدف (A) Aim وتعني الهدف العام.
- الغاية (G) Goal وتعني الهدف بعيد المدى.
- الغرض (O) Objective وتعني النقطة التي يتحقق فيها الانجاز

مثال:

رجل ثري اراد ان ينشئ مركزا لتأهيل المعاقين وعلاجهم، ما الاهداف التي يتوخاها هذا الرجل؟

- مساعدة الآخرين.
- مرضاة الله.
- ادخال السرور على قلوب المعاقين.
- انشاء مركز طبي خاص بالمعوقين وذلك حتى يضمن الرعاية الخاصة لهم.
- جني المال من جراء انشاء المركز.

المبادئ:

- اذا تمكن كل فرد من معرفة اهدافه في الحياة، يصبح من السهل تحقيقها.
- الناس مختلفون فيما يرغبون به من الاهداف.
- قد تكون هناك سلسلة من الاهداف الصغيرة كل منها يؤدي الى هدف نهائي.
- يجب ان تكون الاهداف واقعية أي قابلة للتحقيق.
- قد تكون هناك عدة اهداف ولكن بعضها اهم من البعض الآخر.

مناقشة المبادئ:

- هل من الضروري ان تعرف اهدافك بالضبط؟
- متى يكون الامر اكثر فائدة لمعرفة الاهداف؟
- ماذا يحدث لو لم يكن لديك اهداف؟
- كيف تكون اهداف الناس الآخرين مهمة؟

التمارين: ما اهدافك عند دخول دورة لتعليم لغة الانكليزية؟

- ماذا ستكون اهدافك لو ربحت مبلغاً مالياً كبيراً في احدى المسابقات التلفزيونية.

المشروع:

- ما الاهداف المتوخاة من هجرة الناس من اوطانهم؟

الدروس السادس: التخطيط Planning،

عبارة عن عملية التفكير الى الامام وذلك لتحديد الطريقة التي يمكن من خلالها الوصول الى مكان ما او عمل شيء ما، فعندما يقوم شخص بالتخطيط فإنه يضع برنامجاً لما سيقوم بعمله وان يأخذ بالحسبان الامكانيات المتوافرة لتنفيذ ذلك المخطط.

الهدف:

تدريب الطلبة على التخطيط للقيام بعمل ما باستخدام اربعة من الادوات التي تم التدريب عليها في الدروس السابقة.

الأداة:

(A, G, O)	الهدف
(G, S)	النتائج
(G A F)	عدّ جميع العوامل
(P M I)	معالجة الافكار

مثال:

سعى شاب لإكمال دراسته بعد تخرجه من إحدى الجامعات العراقية في إحدى البلدان، فكيف خطط لتنفيذ ذلك الهدف؟

- اختيار البلد المناسب لإكمال دراسته.
- اتقانه للغة البلد التي سيدرس بها.
- توفير مقدار مالي يتناسب مع احتياجاته.

المبادئ:

- المهم في التخطيط ان تعرف ما الذي تريد تحقيقه من اهداف.
- وضع خطة بديلة جاهزة تحسباً لوقوع خطأ في الخطوة الاولى.
- تعتمد قيمة الخطة على نتائجها المنطقية وما يتبعها.
- ان تكون الخطة واقعية وممكنة التنفيذ.
- عدّ جميع العوامل والحصول على اكبر قدر من المعلومات قبل وضع الخطة.

مناقشة المبادئ:

- ما الامر الصعب في عملية التخطيط؟
- متى تكون الخطة مهمة وضرورية؟

- ماذا يحصل لو لم يخطط الأفراد لإصماتهم؟
- هل هنالك سبلبات مع وجود خطة لعمل ما؟

التمارين:

- كيف يمكن ان يضع طالب متفوق خطة لقضاء العطلة الصيفية؟
- اذا كنت تقابل شخصا ما ليصبح مدرسا للمتفوقين عقليا، فما العوامل التي تأخذها بالحسبان لمعرفة مؤهلاته لذلك؟

المشروع:

- ضع خطة لمنع اللصوص من سرقة المراكز المالية.

الدرس السابع، الاولويات المهمة الاولى First Important priorities

تتضمن عملية التفكير حول موقف ما تحديد وتحقيق عددا من العوامل والنتائج والأفكار المهمة، ويمكن القيام بدروس الاولويات المهمة لوضع الامور التي تحتل المرتبة الاولى في الاهمية من الاهداف والاختبارات وتنظيمها تنازليا لكي يمكن التركيز على الاولويات الاكثر اهمية.

الهدف:

- ترتيب الطلبة على ترتيب الاختبارات والعوامل حسب اهميتها (فكرة مهمة ام لا).

الاداة:

- الاولويات (priorities) وتعني الاولويات التي توضع في المقدمة عند الاختيار.

- المهمة (Important) وتعني الأكثر أهمية أو المهمة.
- الأولى (First) وتعني أول اختيار.

مثال: عند اختيارك لمهنتك في المستقبل، اختر من العوامل الآتية ما يعدّ من أولوياتك؟

- فرص الترقية في المنصب الإداري.
- مدى كفاية الأشخاص الذين تعمل معهم.
- مقدار الراتب الذي تحصل عليه .

المبادئ:

- من الضروري الحصول على أكبر عدد من الأفكار أولاً ومن ثم البدء باختيار الأولويات من بينها.
- الناس المختلفون ربما يكون لديهم أولويات مختلفة في التعامل مع الموقف.
- يجب أن تعرف بالضبط لماذا اخترت شيئاً ما على أنه أولوية .
- إذا كان من الصعب اختيار أهم الأشياء فحاول النظر إليها من الجانب الآخر وأهمل الأولويات الأقل أهمية.
- يجب عدم تجاهل الأفكار التي لم يتم اختيارها أولويات.

مناقشة المبادئ:

- هل الأولويات طبيعية أم يتوجب عليك القيام بمجهود خاص لاختيارها؟
- هل الأولويات دائماً واضحة؟
- متى يكون الأمر أكثر فائدة لإيجاد الأولويات؟
- كيف تختار الأولويات؟

التمارين:

1. حدد الاولويات المهمة التي تضمها عند شراء حاسوب جديد؟
2. ما الاولويات المهمة التي تضعها في ذهنك عند دراستك في مدرسة ما

المشروع:

عندما يصوت الطلاب لانتخاب ممثل عنهم في الصف، ما الاولويات التي تعتقد انهم يعتمدونها؟

الدروس الثامن: البدائل والاحتمالات والخيارات:

Alternatives, Possibilities, choices

عندما قنوي اتخاذ قرار ما او التصرف نحو موقف معين، قد لا تتوافر لديك عدة خيارات وبدائل لهذا القرار، لكنك اذا بحثت فأنتك قد تجد ان هناك تفسيرات واضحة. وإذا بحثت اكثر فأنتك ستجد ان هناك تفسيرات ممكنة اخرى لم تكن قد فكرت بها.

الهدف:

تدريب الطلبة على التفكير في ان هناك الكثير من الخيارات والبدائل المطروحة عند التعرض لموقف ما اكثر مما نظن في بداية التفكير في ذلك الموقف.

الاداة:

- البديل: Alternative
- الاحتمالات: Possibilities
- الخيارات: Choices

مثال: عدت من سفرة طويلة الى المنزل فوجدت ان ابواب المنزل محطمة وقد عم الخراب داخل المنزل، وظف الاداة (APC) في تحديد البدائل والاحتمالات والخيارات لأسباب الخراب الحاصل في المنزل؟

- دخول لصوص الى المنزل.
- قيام الاطفال بالعبث داخل المنزل.
- دخول الحيوانات الى المنزل.
- اقترام رجال الامن المنزل للاشتباه به.

المبادئ:

- يجب الاستمرار في البحث عن البدائل للوصول الى البديل المناسب.
- توجد دائما بدائل، ولكن لا تظهر للوهلة الاولى.
- عملية البحث عن البدائل والاحتمالات تحتاج الى جهد ودراسة.
- ان تطبيق الاداة APC يستهدف التوصل الى حقائق الاشياء.

مناقشة المبادئ:

- متى يصبح وضع البدائل امر مهما جدا؟
- ماذا سيحدث لو اهملنا البدائل والاحتمالات والخيارات؟
- هل من الافضل وضع بدائل كثيرة ام قليلة؟
- ما الفرق بين الاداة (APC) (البدائل والاحتمالات والخيارات) والاداة (CAF) (اعتماد جميع العوامل)؟

التمارين:

- طالب متفوق بدأ بإهمال دروسه بمرور الوقت سيفقد مكانته العلمية، ما التفسيرات المحتملة لذلك؟
- ما الاحتمالات (التفسيرات) المتوقعة عند مشاهدتك لفلم رعب أثار خوفك؟

المشروع:

- ما الاحتمالات المتوقعة عند سماعك اصوات اطلاق نار في الشارع؟

الدرس التاسع: القرارات Decisions

تكون بعض القرارات سهلة وبعضها صعبة فهناك قرارات يجب اتخاذها طوال الوقت مثل: أي الملابس نلبس، هل نخرج أو نبقى داخل البيت، وفي عملية اتخاذ القرارات من المفيد أن تكون واضحة بالنسبة للعوامل المتداخلة في القرار والأهداف والأولويات والنتائج والبدائل.

الهدف:

تدريب الطلبة على كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة عندما يكون الضرر في مفترق طرق، وعليه ان يقرر أي من هذه الطرق سيسلك.

الأداة:

PMI	معالجة الافكار
CAF	اعتبار جميع العوامل
C – S	النتائج والمواقف
A , G , O	الاهداف
F I P	الأولويات
A P C	البدائل

مثال: امرأة لديها طفلة تعاني من اضطرابات في النطق واللغة، تريد ان تتخذ قرارا فيما لو سترسل ابنتها الى مدرسة خاصة ام سترسلها الى مدرسة عادية.

مند تطبيق الاداة (C A F) لاختيار ارسالها الى مدرسة خاصة فان العوامل التي يجب ان تأخذها بالحسبان هي:

- هل ان المدرسة الخاصة قريبة من المنزل.
- هل تتوفر وسيلة نقل مناسبة؟
- هل من الممكن ارسالها مستقبلا الى مدرسة عادية؟
- هل تعد المدرسة الخاصة مناسبة لطفلها؟

المبادئ:

- يجب ان تكون قادراً على تعرف السبب الحقيقي وراء أي قرار تتخذه.
- عليك ان تتأكد من امكانية التراجع عن القرار بعد اتخاذه.
- يمكن ان تكون عملية اتخاذ القرارات فردية او جماعية.
- عدم اتخاذ قرار ما، هو في الحقيقة قرار بعدم عمل شيء.

مند صناعة القرار يجب اعتماد جميع العوامل (C A F)، وان تنظر الى النتائج (C & S)، وان تكون واضحا بما يتعلق بالأهداف (A G O)، وان تقسيم الاولويات (F I P)، وان تجد جمع البدائل الممكنة (A P C)، وعندما تفعل ذلك، سوف يكون القرار اسهل كثيرا.

مناقشة المبادئ:

- لماذا توجد قرارات اسهل من غيرها؟
- ما الاشياء المهمة والتي في ضوءها نتخذ القرار؟
- ما الافضل اتخاذ القرارات بصورة فردية ام جماعية؟
- هل يمكن ترك اتخاذ القرارات للآخرين ليقرروها.

التمارين:

تكتشف ان صديقك العزيز كاذب، ما القرارات التي لديك، لم يعمل البدائل والاحتمالات والخيارات.

تشاجر اخوك مع احد اصدقائك المقربين، قرر اخوك ان تترك صديقك المقرب اليك، ما الخيارات المتوفرة لديك؟ عليك ان تقرر البقاء مع صديقك او تركه؟

المشروع:

تم اختطاف احد الاثرياء، وطلب الخاطفون مبلغا كبيرا فدية لإطلاق سراحه، تعرف الشرطة ان اعطاء الفدية سيشجع الآخرين على القيام بعمليات مماثلة، ما القرار الذي على الشرطة ان تتخذه؟

الدرس العاشر: وجهات نظر الآخرين Other People's View

ان اشراك الافراد الآخرين في عملية التفكير يعد جزءا مهما من هذه العملية لدى كل فرد، فما يفكر فيه الآخرون يعد جزءا من الموقف الذي أنت بصدد التفكير فيه، وقد يكون عند الآخرين وجهات نظر مختلفة بالترحم من وجودهم في نفس الموقف.

الهدف:

تدريب الطلبة على اهمية تعرف وجهات نظر الآخرين وعدم اهمالها عند التفكير، أي محاولة رؤية الأشياء من خلال الآخرين.

Views وتعني (وجهات نظر، آراء، افكار، مقترحات)

Other Peoples وتعني (الأفراد الآخرين).

مثال: اب يحاول منع ابنه البالغ من العمر (15) سنة من الخروج بعد الساعة السابعة ليلاً، ما وجهة نظر الأب، وما وجهة نظر الابن؟

وجهة نظر الأب:

- الأب مسئول عن تربية ابنه بصورة صحيحة لذا فهو يقوم بتوجيهه ونصحه دائماً.
- خوفه من التعرض للحوادث.
- المحافظة عليه من رفاق السوء.

وجهة نظر الابن:

- هو الذي يملك القرار فيما سوف يخرج ام لا وليس والده.
- انه لا يرى بأن الخروج ليلاً يؤدي الى احدى الحوادث.
- يرفض الخضوع لأوامر الأب وتلبية رغبته.

المبادئ:

- من المفروض ان تكون قادراً على رؤية وجهة نظر الآخرين، وما اذا كنت تأيدها ام لا؟
- تكون كل وجهة نظر صحيحة بالنسبة للشخص الذي يحملها ولكنها ليست صحيحة بدرجة تكفي لعرضها على الآخرين.
- حاول رؤية فيما اذا كان الشخص الآخر يستطيع ان يرى وجهة نظرك.

- تختلف وجهات نظر الآخرين حول نفس الموقف.
- نحن قادرون على توضيح الاختلافات والتشابهات بين وجهات النظر

مناقشة المبادئ:

- من السهل رؤية وجهات نظر الآخرين؟
- ما وجهة النظر الصحيحة إذا اختلفت وجهتا النظر؟
- إذا لم يستطع الآخرون رؤية وجهة نظرك، فهل تهمل وجهات نظرهم؟
- لماذا تعدّ وجهات نظر بعضنا البعض أمراً ضرورياً؟
- هل يجب أن يكون تصرفك مبني على وجهة نظرك أم وجهة نظر الآخرين

مهام:

التمارين:

تريد معلمة اصطحاب تلاميذها في رحلة إلى حديقة الحيوان، بعض التلاميذ يرفض الذهاب بعضهم غير مكترث، وبعضهم يوافق على الذهاب، ما وجهات نظر كل مجموعة من التلاميذ؟

فكر صاحب أحد المراكز التجارية بإدخال الرجل الآلي للخدمة في مركزه التجاري بدلا من العمال طبق الاداة (O P V) موضعا وجهات نظر كل من (العمال - الزبائن).

المشروع:

هناك خطة تهدم بعض المباني القديمة المهجورة وبناء مبانٍ حديثة ترفيهية وتوسيع الشوارع بينها، ما وجهة نظر المهندسين والكبار والصغار (الأطفال) القريبين من تلك المباني؟

الوحدة الثانية من برنامج كورت، التنظيم Organization

في كورت (1) عرض على التلاميذ تقنيات توجه أفكارهم، وكورت (2) يعلم التلاميذ القيام بتوجيه أسئلة مقصودة والبحث عن إجابات محددة مهما كانت تلك الإجابات، وكما في جميع مهارات كورت توفر هذه الأسئلة بناء للأفكار يبني على أساسه التلاميذ، ولا يقتصرون عليه.

يساعد كورت (2) التلاميذ على تنظيم أفكارهم فلا ينتقلون بشكل عشوائي من نقطة إلى أخرى، وتوفر الدروس الخمسة الأولى مهارات في تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم التلاميذ كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول / للوصول إلى حل الدروس:

الدروس الأول، ميز Recognize،

حاليا نستطيع تمييز شيء ما فأننا نستطيع استخدام كافة المعلومات المتوافرة عن هذا الشيء ومعرفة ما علينا أن نفعل حيال هذا الشيء أو على الأقل أن نستخدم كل ما نعرفه مسبقا عن هذا الشيء لنقوم بتمييزه.

الهدف:

تدريب الطلبة على تعرف انماط المشكلات والمواقف لفهمها بطريقة احسن.

مثال،

"X": ممتلئ بالماء وله اسم. هل تميز هذا؟

الاجابة: سفينة غارقة.

المبادئ:

- أسأل نفسيك السؤال الآتي: هل أنا اميز هذا الشيء؟ اذا كانت الاجابة لا، عندها تستطيع القيام بثلاثة اشياء.
- محاولة الحصول على مزيد من المعلومات حول هذا الشيء.
- وضع تخمينات ورؤية ما اذا كانت تناسب هذا الشيء.
- ايجاد طريقة للمفاضلة بين البدائل المختلفة التي اوجدتها حول هذا الشيء.

مناقشة المبادئ:

- ما الذي يجعل من الصعب تمييز شيء؟
- ما مخاطر التمييز الخاطئ؟
- هل من الممكن ان تميز شيئا معينا على انهما شيان مختلفان وكلاهما صحيح.
- هل التمييز دائما عبارة عن تخمين.

التمارين:

- "X" هو عندما يفشل نظام ميكانيكي مشهور جدا في اداء وظيفته. ولكنه لا يتوقف ابدا بأي حال من الاحوال؟
- قم بتكوين تشكيل "X" (شيء غير معروف)؟

المشروع:

- معلومات متفرقة، هل يمكنك تمييزها.
- يوجد في كل مكان.
- ليس له طعم ولا لون ولا شكل ولا رائحة.
- يصدا اذا تعرض للرطوبة.
- له قوة هائلة على تدمير المدن.

— يعيش في البحار لكنه ليون.

الدرس الثاني: حلل Analyze

عند قيامك بالتحليل فأنك تقوم بتقسيم شيئا ما الى اجزاء بحيث يمكنك فهم ذلك الشيء بشكل افضل وكذلك يمكنك التفكير بكل جزء من الاجزاء بشكل مستقل. والأشياء في الطبيعة تقسم الى اجزاء متركة واجزاء حقيقية.

الهدف:

تدريب الطلبة طريقتين في تجزئة المشكلات الصعبة الى عناصر ابسط منها يمكن التعامل معها.

مثال: جزء المستشفى الى اجزائها الاصلية واجزائها المتركة؟

تحليل الاجزاء الاصلية:

- الاطباء
- المرضى
- الارض
- المباني
- المفروشات

تحليل الاجزاء المتركة:

- الجو المحيط
- القوانين
- الراحة

— الهدوء

— علاج

— صحة

المبادئ:

- أسأل نفسك السؤال الآتي: كيف يمكن تحليل اجزاء هذا الشيء؟
- في الحقيقة هناك طريقتان لتحليل الشيء.
- الى الاجزاء الحقيقية او الاصلية (O.P. Analysis).
- الى الاجزاء المدركة (P.P. Analysis) تظهر هذه الاجزاء من خلال الطريقة التي نختارها لذلك الشيء.

مناقشة المبادئ:

1. هل يهم اذا قام افراد مختلفون بإجراء تحليل "الاجزاء المدركة"، بشكل مختلف؟

2. هل يجب ان يكون تحليل "الاجزاء الحقيقية"، متشابهة لدى الجميع؟

ا. متى يكون من الافضل استخدام تحليل الاجزاء الحقيقية، ومتى يكون من الافضل استخدام تحليل الاجزاء المدركة؟

ب. هل يمدّ التحليل غير الكامل عديم الاهمية اذا اهملت بعض الاجزاء؟

التمارين:

1. تحليل غرفة التصوير الى اجزائها الحقيقية واجزائها المدركة.
2. اجر تحليلا للأجزاء المدركة للعلاقات العائلية، ما الذي يجعل الافراد ينسجمون مع بعضهم، وما الذي يجعلهم لا ينسجمون؟

المشروع:

حلل الفكرة الاساسية في ازالة انقفايات من الحدائق العامة الى اجزائها الحقيقية واجزائها المبركة؟

الدرس الثالث: قارن Compare

حيث تقوم بموازنة شيء جديد بشيء معروف لديك من اجل معرفة المزيد حوله وعندما يظهر الشيئان على انهما متشابهان فانك تنظر للاختلافات بينهما وعندما يظهر انهما مختلفان فانك تبحث عن اوجه التشابه بينهما.

الهدف:

تسريب الطلبة على ان الموازنة المقصودة بين شيئين مختلفين قد يؤدي لظهور افكار اضافية حولهما.

مثال: ما هي نقاط التشابه والاختلاف بين المدرسة والمصنع؟

نقاط التشابه:

- لكليهما اهداف محددة.
- النجاح يعتمد على توفر الادوات ومهارة العاملين والمواد الخام.
- هناك شخص مسئول عن كل شيء.

نقاط الاختلاف:

- ليس هناك اهتمام بالربح في المدرسة.
- المنتجات في المدرسة لا يمكن ان تكون بشكل ميكانيكي.
- النجاح في المدرسة لا يقاس بالكمية المنتجة.

المبادئ:

اسأل نفسك الاسئلة التالية:-

- ماذا يشبه هذا الشيء؟
- بماذا يتشابه هذان الشيئان؟
- بماذا يختلف هذان الشيئان؟

الاسئلة المختلفة تستخدم للمواقف المختلفة.

مناقشة المبادئ:

- هل يمكن لأي شيء ان يثبت من خلال الموازنة؟
- هل يجب ان يكون الشيئان متشابهين جدا حتى تكون الموازنة ذات فائدة؟
- لأية اغراض تكون الموازنة اكثر فائدة؟
- ما اخطار الموازعات؟

التمارين:

- ما الفرق بين قضاء الوقت في الدراسة وبين قضاء لمشاهدة البرامج التلفزيونية؟
- ما نقاط التشابه والاختلاف بين الطبيب والمحامي؟

المشروع:

- ما نقاط التشابه والاختلاف بين التوائم المتماثل والتوائم غير المتماثل؟

الدرس الرابع: اختر select

الاختيار يعني إيجاد أو انتقاء شيء يناسب متطلباتك أو متطلبات العمل الذي تقوم به وأول شيء في عملية الاختيار هو معرفة متطلباتك ومن ثم معرفة متى يكون الشيء مناسباً لتلك المتطلبات.

الهدف:

تدريب الطلبة على تحديد المعالم الرئيسية لمتطلبات الموقف ووضع الحلول والتفسيرات المتعددة لهذه المتطلبات ثم اختيار الحل الأنسب.

مثال:

بناية مدرستك ظهر أنها غير آمنة بسبب تشققات في السقف وطلب منك اقتراح بنايات أخرى في المنطقة بحيث يمكن استخدامها كمبنى مؤقت للمدرسة. هل يمكنك اقتراح مبانٍ معينة وكيف يمكن لهذه البنايات أن تتلاءم وتناسب المتطلبات؟

- أن تكون البنايات مناسبة للتدريس.
- أن تستوعب أعداد الطلبة الكثيرة.
- أن تكون قريبة من سكن الطلاب.
- أن تحتوي على مكتبة وقاعة رياضية وحدائق ومستلزمات أخرى تناسب الطلبة.

المبادئ:

اسأل نفسك السؤال الآتي:

- ما الذي يناسب هذا الشيء؟
- عندما تمتلك المتطلبات عليك البحث لإيجاد شيء مناسب من بينها.
- هل هناك شيء مناسب جدا؟
- عندما يكون عليك النظر فيما إذا كان المعروض امامك يقدم لك شيئا
أم لا.
- ما الذي يناسب أكثر؟
- من خلال الاحتمالات والخيارات المتوافرة امامك، عليك اختيار الشيء
المناسب أكثر. في جميع الحالات عليك ايجاد النقاط المناسبة والنقاط غير
المناسبة، ومن ثم تقرر أي نقطة تعدّ هي الأهم.

مناقشة المبادئ:

- متى يكون الشيء المناسب جيدا بما فيه الكفاية؟
- هل من الممكن لشئين مختلفين أن يكونا مناسبين بشكل متساو؟
- ما الذي يحدث عندما لا تستطيع أن تقرر الشيء المناسب أكثر؟
- أيهما أهم، أن تدخل النقاط التي ترغب بها في عملية الاختيار، أم أن تستبعد
النقاط التي ترغب بتجنبها؟

التمارين:

في المدارس يوجد كثير من الطلبة غير مباليين بدروسهم، هل يمكنك اقتراح حلول مناسبة لهذه المشكلة؟ قم باختيار انسب التفسيرات.

كونها وسيلة للترفيه أي من الآتي يناسبك أكثر؟

(سجل المتطلبات): قيادة الدراجة- المطالعة- مشاهدة البرامج التلفزيونية - ممارسة الألعاب الفكرية - القيام برحلات جماعية؟

المشروع:

جرت العادة بأن يتم اختيار الطالب الأول من خلال حصوله على أعلى تقدير. هل يمكن أن يتم الاختيار بطرائق أخرى؟

الدرس الخامس: اوجد طرائق أخرى Find other ways

هناك أكثر من طريقة واحدة للنظر لأي شيء وسيكون تفكيرك أكثر فاعلية إذا بذلت جهداً مقصوداً لإيجاد طرائق بديلة للنظر للأشياء.

الهدف:

تدريب الطلبة على أن الجهد المقصود لإيجاد وجهات نظر بديلة لأي موقف قد ينجم عنه أفكار مبدعة وجديدة لا يمكن أن تظهر بغير ذلك.

مثال:

كم هي الطرائق المختلفة التي يمكنك أن تنظر بها لثام المدرسة؟

- طريقة لتعليم المهارات والمعلومات التي يحتاجها الطلبة في الحياة.

- طريقة لإبقاء الأطفال بعيدا عن البيت وإعطاءهم شيء يفعلونه.
- طريقة لتوفير وظائف لمسؤولي المدرسة والمعلمون.
- طريقة للأطفال والفتيات لتعليم أنفسهم إذا رغبوا ذلك.
- طريقة لتعليمك مهنة ستحصل بها على النقود فيما بعد.

المبادئ:

أسأل نفسك السؤال الآتي:

- (هل هناك طرق أخرى للنظر بهذا الشيء).

مثلا / $2 \times 8, 4 \times 4, 32 + 2$

هي طرائق بديلة للنظر الى العدد 16

- الزجاجاة التي نصفها فارغ، والزجاجاة التي نصفها مملوء بالحليب والزجاجاة التي تحتوي على نصفين متساويين من الهواء والحليب جميعها طرائق بديلة للنظر الى الزجاجاة المملوءة لنصفها بالحليب.

مناقشة المبادئ:

- الطرائق البديلة عبارة عن الشيء نفسه ولكن بطرائق مختلفة؟
- متى يكون مفيدا البحث عن طرائق بديلة؟
- ما الفرق بين الطرائق البديلة ووجهات نظر الآخرين (O P V)؟
- من الذي يقرر ان بديلا ما خطأ ام صواب.

التمارين:

تكل من الاشياء الآتية طريقة بديلة للنظر اليها على الاقل؟

- البقرة تمدنا بالحليب.
- الكتاب وسيلة للتعليم.

الانعاب الرياضية تزيد من نشاط الدورة الدموية.

كم هي الطرائق المختلفة التي يمكنك ان تنظر بها الى الاماكن السياحية؟

المشروع:

للتعرف على سيارات الاجرة تم طلاءها بالوان محددة، ما الطرائق البديلة لمعرفة سيارات الاجرة؟

الدرس السادس: ابدأ Start

اذا كنت تعرف بالضبط كيفية البدء بعملية التفكير بشيء ما، فإن كل ما يتبع البداية يكون سهلاً.

الهدف:

تدريب الطلبة بأن التفكير في مشكلة ما بالاختيار بأسلوب التفكير بالمشكلة وليس بالاندفاع السريع الى المشكلة من أي جهة كانت.

مثال:

انت مسئول عن صفك، وأنت تعلم بان اقرانك لا يرضون بان تكون مسئولاً عنهم وتحتاج الى ان يعاونوك، كيف ستبدأ التفكير بإقناعهم بهذا الموضوع؟

- معرفة الاسباب الكامنة وراء رفضهم.
- محاولة التقرب اليهم من خلال الطرائق التي يفضلونها.
- الابتعاد عن الاساليب التسلطية في المعاملة معهم.
- مشاركتهم المسؤولية بطرائق ودية.

اسأل نفسك السؤال الآتي: من أين ابدأ؟

انك تختار من بين عدد من العمليات الممكنة مثل الاولويات، وجهات نظر الآخرين، اعتماد جميع العوامل، معالجة الافكار، النتائج، الاهداف، البدائل، التمييز، المقارنة، الاختيار، ايجاد طرائق اخرى، ان اختيارك لأي عملية يعتمد على شيئين:-

- نوع الظرف او الموقف الذي امامك.
- ما الذي تريد الوصول اليه او الذي ترمي اليه.

فليس مهما اية عملية تختارونها المهم ان تكون على معرفة بهذه العملية.

مناقشة المبادئ:

- هل يشكل اختيارك لعملية خاضعة للبدء بها امرا ذا اهمية كبرى؟
- هل يعد وجود اكثر من عملية في مجرى التفكير امرا ضروريا؟
- ما مخاطر اختيار عملية محددة؟
- هل يفضل استخدام العمليات بقصد ام الاكتفاء بإتباع الخط الواضح للتفكير؟

التمارين:

طلب اليك التفكير بحل مشكلة الطلبة المشاكسين في الصف، كيف ستبدأ التفكير بذلك؟

كثير من الأشخاص يمولون بحوادث الدراجات النارية كل سنة، من أين تبدأ التفكير بهذا الموضوع؟ وما العملية التي ستستخدمها أولاً؟

المشروع:

فتاة ترغب في الذهاب الى إحدى الدول الغريبة لإكمال دراستها، لكن والداها رفضا ذلك بسبب التقاليد والأعراف الاجتماعية، فما القرارات التي ينبغي عليها اتباعها؟

الدرس السابع: نظم Organize

يستهدف التنظيم تجنب الارتباك والفوضى أثناء التفكير فإذا عرفت ما هو بحاجة لأن يتم عمله وما يتم عمله في اللحظة الحاضرة وما يجب عمله لاحقاً عندئذ تعرف الك منظم.

الهدف:

تدريب الطلبة على أهمية تعريف المشكلات بخطة معينة للتفكير والحل.

مثال:

مشكلة: كيف يمكنك التغلب على الضغوط التي تواجهك في دراستك.

الخطوة:

- استعمال عملية جميع العوامل.
- استعمال عملية البدائل والاحتمالات والخيارات.
- الصعوبات.

أي طريقة من هذه الطرق هي الأكثر عملية؟

المبادئ:

الشيء المهم هو عمل خطة باستعمال أي أسلوب تجده مناسباً، ويمكن أن تشمل هذه الخطة على: "عناوين، أسئلة، عمليات". وعندما تكون الخطة بالأسلوب الذي تجده مناسباً، انظر إلى هذه الخطة مرة أخرى للتأكد من عدم إهمالك لأي عنصر مهم منها، وكيف يمكنك تبسيط هذه الخطة، ثم بعدها استعمال هذه الخطة.

مناقشة المبادئ:

- هل من الضروري وضع خطة للتفكير في المشكلات الصغيرة؟
- إذا كانت هناك حاجة لتفكير سريع، اليس التنظيم مضيق للوقت.
- إذا كانت الخطط المختلفة جميعها جيدة، فما الفائدة من اختيار واحدة من هذه الخطط؟
- أيهما يعدّ أفضل الخطط الطويلة أم القصيرة؟

التمارين:

أحد زملائك الذي يجلس معك في نفس المقعد الدراسي في نصف، تصدر عنه راحة كروية، كيف ستعالج هذه المشكلة؟

الامتحانات على الأبواب، وأنت لم تدرس بشكل جيد وكاف، ضع طريقة لتنظيم وقتك وتفكيرك وقدم حلاً لتجتاز الامتحانات؟

المشروع:

لا يوجد في بغداد عدد كاف من الأطباء، كيف يمكنك العمل على حل مثل هذه المشكلة، وضع طريقته لتنظيم تفكيرك وقدم حلاً لهذه المشكلة؟

الدرس الثامن: ركز Focus

يتطلب التفكير التركيز على الأوجه المختلفة للموقف الذي امامك ففي
كل لحظة يجب عليك ان تعرف ما تنظر اليه.

الهدف:

تدريب الطلبة على توجيه السؤال الآتي ما الذي تنظر له الان، او ما الذي
تركز عليه وذلك بهدف تحديد ذلك الجانب من الموقف الذي ينبغي ان تضعه في
بالحسبان.

مثال: في العديد من الصناعات في العراق يلاحظ ان انتاجية العامل غير
مرتفعة كما هي في العديد من البلدان الاخرى، قد يكون هذا خطأ العاملين او
الادارة او كليهما. بالنظر الى هذه المشكلة، اكتب جميع الملاحظات في المجالات
المختلفة التي تركز عليها.

- كمية الآلات في المصنع.
- الاتجاهات الوطنية نحو العمل.
- التقاليد.
- علاقة الادارة بالعمال.
- الضرائب.

المبادئ:

حاول ان تسأل نفسك ما الذي تنظر اليه الان؟ يجب ان تكون هناك اجابة
محددة للسؤال ففي عملية التحليل، اعتماد جميع العوامل، الاختيار، النتائج.
هناك لحظات تركز فيها على جانب معين من الموقف ويجب ان تعرف ما الذي تنظر
اليه وعند الانتقال الى جانب اخر من المشكلة عليك ان تعلم بأنك تقوم بالانتقال.

- ما الذي يحدث اذا طرح احدهم ملاحظة ليست لها علاقة بالموضوع الذي يتم التركيز عليه؟
- هل ثمة حاجة لوعيك في جميع الاوقات لما تقوم بالنظر اليه، ام ان الحاجة تأتي من وقت لآخر للتدقيق فقط؟
- هل ثمة خطورة من تناول مجموعة من الاشياء بشكل محدود جدا
- الناس المختلفون قد تكون لهم افكار مختلفة حول ما يتم النظر اليه

التمارين؛

ما الذي تم النظر اليه عند طرح الملاحظات الآتية في مناقشة الشيء الذي يجيده الناس؟

- ككونك متفوق لا يعني انك مثابح ماهر.
 - الشخص الذي يمارس مهنة التدريس يجب ان يكون جيدا فيها.
 - العداء يجب ان لا يكون متسابق فقط.
 - عندما تتعلم ركوب الدراجة الهوائية فان الامر يصبح سهلا.
- الملاحظات الآتية طرحت عند مناقشة الكسل، ايها يتناسب ومجال التركيز وأيها لا يتناسب؟

- بعض الناس لا يحبون تلقي الاوامر.
- هناك اداس لديهم طاقة كبيرة جدا.
- اذا استمتع الافراد بما يقومون به فانهم سيعملون بجد ونشاط.
- التكاسل ليس خطيئة.
- عندما يواجه الناس صعوبة في عمل شيء ما، فقد يتظاهرون بأنهم لم يقوموا بالمحاولة.

المشروع:

عند الحسبان فيما اذا كانت المطاعم الكبيرة اسوء من المطاعم الصغيرة او احسن منها، ما المجالات الاربعة التي تعتقد بأنه يجب التركيز عليها ؟

الدرس التاسع: ادماج consolidate

في طريقة التفكير بشيء معين قد يكون من المفيد التوقف الان ومرة اخرى من اجل ما تم انجازه حتى هذه المرحلة، أي ان التفكير في شيء يتطلب التوقف ثم اعادة دمج ما تم انجازه في هذه المرحلة بالشيء الجديد.

الهدف:

تدريب الطلبة على استرجاع تفكيرهم فيما تم انجازه وما اذا كان هناك نقاط يجب ان تولفت بالحسبان.

مثال:

وجدت مجموعة اثناء نقاشها ان الاطفال يجب ان يساعدوا في عمل المنزل،
وجدت المجموعة تفكيرها كالاتي:

البعض في المجموعة كان لديهم شعوراً بأن ذلك ليس عدلاً لان مرحلة الطفولة مرحلة ممتعة، وبعد يوم متعب في المدرسة فإن الطفل يحتاج الى المرح. تكن الآخرون قالوا:-

ان الآباء المحبوبين يعملون من اجل توفير العيش المناسب والأطفال يجب ان يعملوا ضمن قدراتهم مثل القيام بأعمال المنزل.

ما الفجوات التي تستطيع ايجادها في تفكير المجموعة؟

الفجوة: بعض الالباء قد يحتاجون او يريدون المساعدة ولكن بعضهم قد لا يحتاجها.

المبادئ:

الاندماج او الاتحاد هي اكثر من مجرد عملية للخيص وذلك لان الافكار المختلفة يمكن ان تجمع معا للخروج بفكرة واحدة. والأفكار المختلفة يمكن ايضا ان توضع تحت عنوان واحد. وعندما يكون هناك اتحاد فإنه بالإمكان ايجاد الفجوات في التفكير او ايجاد النقاط التي تحتاج الى مزيد من التفكير حولها.

مناقشة المبادئ:

- هل يجب ان يكون الدمج مختصرا ما امكن؟
- هل يجب ان يشتمل الدمج على جميع النقاط ام النقاط المهمة فقط؟
- ما هدف الدمج.
- هل تشمل عملية الدمج اراء الافراد او تشمل تلك الاراء التي اتفق عليها من قبل المجموعة؟

التمارين:

بعد مناقشة الامور التي تجعل لان يكون المعلم جيدا وجدت مجموعة

تفكيرها كالاتي:

المعلم الجيد يجعل الاشياء اكثر متعة، المعلم السيئ مممل ومشوش لكن المعلم الجيد ليس من الضروري ان يكون لطيفا، احيانا انت لا تتعلم شيء من المعلم اللطيف.

- ما هي الفجوات التي تستطيع اكتشافها في تفكير المجموعة؟

- هل تعتقد انه من الافضل ان يكون لديك اصدقاء بشكل فردي او بشكل جماعات، وهل تفضل التجوال مع صديق معين او مجموعة من الاصدقاء؟ ناقش ذلك وبعدها ادمج افكارك؟

المشروع:

في نقاش فيما اذا كان من واجب الاباء الاهتمام بشكل اكبر بالمدرسة، انقسم المتحدثون حول الموضوع الى مجموعتين، وقامت كل مجموعة بدمج افكارها على النحو الاتي:

- غير متأكدين بأية طريقة يكون الاباء مهتمين بالمدرسة، هالعديد من الاباء يعيشون بعيدا او انهم لن يكونوا مهتمين بالمدرسة على اية حال.

ما الفائدة من الاهتمام؟ قليل من الاباء قد يملكون التأثير، لكن يجب ان يعلم الاباء ما يحدث لأبنائهم في المدرسة.

- هل يعني الاهتمام معرفة ما يجري داخل المدرسة او التأثير عليها؟ هل يجب ان يكون جميع الاباء مهتمون ام فقط اولئك الذين لديهم ميول نحو الاهتمام؟ هل يكون ذلك عادلا؟ ما حسنات اهتمام الاباء؟ أي من هذين النوعين من الدمج تعدّه الافضل.

الدرس العاشر: استنتج Conclude

قد يضيع الفرد الكثير من هاعليته التفكيرية اذا لم يصل الى نتيجة واضحة ومحددة في نهاية تفكيره وقد تكون النتيجة ليست الشيء المرغوب والمقصود لكن مع ذلك يجب ان تكون هنالك نتيجة محددة.

الهدف:

تدريب الطلبة على أن المحاولة يجب أن تكون بهدف الوصول إلى نهاية لكل ما تم التفكير به حتى لو لم يتوفر بذلك الحل (دي بونو، 1998: 75 - 89)

مثال: الموضوع: هل يجب زيادة أيام العطلة المدرسية؟

النتيجة: (نعتقد انها ستكون فكرة عظيمة).

علق على هذه النتيجة؟

- هذه النتيجة من نوع الرأي المفتوح

(ومع ذلك قد لا يكون هناك دعم كبير من قبل الناس لمثل هذه النتيجة)

المبادئ:

قد تكون النتيجة محددة إذا لم يكن هناك حولها أي شك، وتكون النتيجة مؤقتة وغير نهائية إذا ظهر بأن هناك معلومات جديدة أو أحداث تجعل من الضروري تغييرها وتكون النتيجة قابلة للتغيير إذا كان من المتوقع ظهور معلومات جديدة ربما تجعل من الضروري تغييرها ولكن الشيء المهم أن تكون النتيجة من النوع الذي يمكن الوصول إليه ويمكن التعبير عنه بشكل محدد.

مناقشة المبادئ:

- ما الذي يحدث إذا توصل أناس مختلفون إلى نتائج مختلفة جراء المناقشة؟
- هل يجب أن تعتمد النتيجة على ما قيل أو ما يشعر به الناس حقيقة؟
- هل تعدّ النتيجة التي تتوصل إليها المجموعة أكثر أهمية من نتائج الأفراد في المجموعة.

التمارين:

هل الامتحانات ضرورية لجعل الطلبة يجتهدون في دراستهم وضرورية كذلك لاختيار افضل الطلاب للتعليم اللاحق، فكر في هذا وتوصل الى نتائج محددة؟

ناقش نظام التعليم بشكل مجموعات (بدلا من التدريس الفردي) وتوصل الى نتائج محددة؟

المشروع:

الموضوع: هل لديك اية افكار حول الواجبات المدرسية؟

النتيجة: (انها تختلف كثيرا من مدرسة لأخرى).

علق على هذه النتيجة؟

الوحدة الثالثة من برنامج كورت: التفاعل Interaction

في هذه الوحدة من كورت لا يفكر المفكر بنظرة مباشرة للمشكلة ولكن بالتفاعل القائم بين تفكيره وتفكير الآخرين، فدروس كورت (3) العشرة تضع الخطوط الرئيسة لعناصر المعارضة والتفاوض حتى يستطيع التلاميذ تقييم مداركهم والسيطرة عليها والتعرف على التقنيات التي استخدمها الآخرون، وبالتواصل مع بقية وحدات كورت يكون التركيز على التفكير البناء. تركز هذه الوحدة على الحل المنتج للمناقشة والتفاوض، وليس الفوز لأجل الفوز، وتكون هذه الوحدة من عشرة دروس هي:-

التحقق من الطرفين: ويتطلب ذلك من التلاميذ فحص مسألة معارضة حتى يتمكنوا من تصويب المسائل بأنفسهم.

الدليل أو البرهان: أنواع الأدلة: يفرق التلاميذ بين الحقيقة والرأي حتى يتمكنوا من فحص الدليل بتمعن وبأسلوب مقبول وطبيعي.

الدليل: قيم الدليل أو البرهان: يحث التلاميذ على تقييم الدليل الذي قد يعطرحه أحد الأفراد وذلك لأهميته بالنسبة للمسألة ككل.

الدليل أو البرهان - البنية: يفحص بناء التلاميذ للمسألة لتحديد الأدلة المبنية عليها آراؤهم وما قامت عليها آراء الآخرين.

الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة: أداة للتعريف بجوانب الموافقة والرفض وعدم الاتصال بالمسألة.

أن تكون على صواب "أ": يحدد وسيلتين لمناقشة نقطة: السبب في قبول الفكرة أو عدمه، والرجوع للمصادر الخارجية متضمنة الحقائق والأرقام والمصادر.

أن تكون على صواب "ب": يحدد وسيلتين لمناقشة نقطة غالباً ما يتم استبعادها: استخدام الأسماء والملصقات والتصنيفات والأحكام القيميّة ذات الجدوى.

أن تكون على خطأ "1": يتعلم التلاميذ معرفة مواقع المبالغة في النقاط التي يثيرها الآخرون والنقاط التي يثيرونها هم، وكذلك الأمثلة لأدلة جزئية والتي تقوم عليها النهايات الخاصة بالمسائل.

أن تكون على خطأ "2": يركز على المسائل التي لا تخلص من الأخطاء (عالمية أو غيرها) وكذلك القائمة على التحيز.

المحصلة النهائية: يقيم التلاميذ ما تم انجازه في المناقشة حتى لو لم تتم الموافقة عليه.

الوحدة الرابعة من برنامج كورت: الابداع Creativity

وقد عدت هذه الوحدة لتعليم التلاميذ على ان عملية الابداع يمكن تعلمها والتدريب عليها، وتطبيقها بصورة مقصودة، وإنها ليست موهبة خاصة يمتلكها البعض فقط، وذلك بتدريبهم على الهروب التواهي من حصر الافكار الى انتاج افكار جديدة، وتتكون هذه الوحدة من عشرة دروس هي:-

- نعم ولا Yes-No
- الحجر المتدرج Stepping stone
- مدخلات عشوائية Random input
- تحدي المفهوم Concept challenges
- الفكرة السائدة Dominant idea
- تعريف المشكلة Define the problems
- ازالة الاخطاء Remove faults
- الربط Relation
- المتطلبات Requirements
- التقييم Evaluations

الوحدة الخامسة من برنامج كورت: المعلومات والحس Information Feeling

ان هذه الوحدة تهدف الى تعليم التلاميذ كيفية جمع وتقويم المعلومات بشكل فاضل، وكيفية معرفة السبل التي تؤثر في مشاعرهم وقيمهم على عمليات بناء المعلومات وردود افعالهم تجاه المشاكل في داخل الصف وخارجه، وتتكون هذه الوحدة من عشرة دروس هي:-

- المعلومات Information

- الاسئلة Questions
- مفتاح الحل Clues
- التناقضات Contradictions
- التوقع (التخمين) Guessing
- التصديق (الاعتقاد) Believes
- الاراء والبدائل الجامرة Ready - Minds
- العواطف Emotion
- القيم Values

التبسيط والتوضيح Simplification & Purification

الوحدة السادسة من برنامج كورت، الفعل Action

الوحدات الخمسة السابقة كل منها يختص بجوانب معينة من التفكير، اما هذه الوحدة فترمي الى تعليم التلاميذ الاهتمام بعملية التفكير في مجموعها، ابتداء من تحديد الهدف وانتهاء بوضع الخطة لتنفيذ الحل. فهذه الوحدة تقدم الى التلميذ الهيكل الكامل للتفكير بمسالة ما، وهيكل التفكير بمشكلات او حلول معينة، ومن خلالها سيجد التلاميذ انفسهم قادرين على تطبيق المهارات التي تعلموها في الوحدات السابقة، وتكون هذه الوحدة من عشرة دروس هي:-

- هدف Taget
- توسع Expanel
- اختصر Contract
- هدف - توسع - هدف T.E.C
- الهدف Purpose
- مدخل Input

- الحلول Solution
- الاختيار Choose
- العملية Operation

جميع العمليات السابقة T.E.C –PISCO

وهكذا فقد روعي في برنامج كورت ان تكون الدروس الموجودة فيه متنوعة وغير متشابهة، كما ان هذا التنوع قد ادى الى تعدد الفقرات الرئيسة والى ان يكون عددها كبيرا، فالدروس تمتاز بكونها عملية يمكن ان يوظفها التلاميذ في مواقف مختلفة. فالأدوات تبقى (ويجب ان تبقى ثابتة) بينما تتغير المواقف والأحداث وبهذه الطريقة ينمي التلاميذ مهارة توظيف ادوات التفكير، وبعد ذلك يمكن نقلها في اي من نواحي المنهاج او الى حياتهم العامة خارج المدرسة.

(دي بولو، 1998: 13)

خطوات تنفيذ الدروس في برنامج الكورت:

تنفيذ الدروس في برنامج كورت تتبع الخطوات التالية:

- البدء بقصة أو بتمرين يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس.
- تقديم الأداة أو المهارة أو موضوع الدرس باستخدام بطاقة العمل التي يعدها المعلم للتلاميذ. حسب متطلبات الدرس أو المهارة يقرأ المعلم بصوت مرتفع ، يشرح ويوضح مادة الدرس ثم يوزع بطاقات العمل على المجموعات.
- إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة ومناقشة التلاميذ في معناها واستخدامها.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من 4-6، وتكليفهم بالتدرب إلى مهمة محددة في بطاقات العمل لمدة ثلاث دقائق.

- الاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي قاموا بها، بتقديم اقتراح أو فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.
- تكرار العملية بالتدريب على مهمة أخرى أو فقرة ثانية من بطاقة العمل.
- تراعى قدرات التلاميذ في التنفيذ بحيث يمكن الاختصار على مادتين تدريبيتين أو تمرينين فقط ونقاش عام.
- يجب أن يحرص المعلم على بقاء عملية التفكير في موضوع الدرس وعدم الخروج لأفكار أخرى.
- يجب أن لا يرفض المعلم الأفكار التي يطرحها التلاميذ.
- تستخدم المبادئ والأسس في بطاقات العمل لعمل نقاش حول أداة موضوع الدرس.

ثانياً: برنامج حل المشكلات وفق نظرية تريز في التفكير الإبداعي TRIZ

يقصد بـ TRIZ هي الأحرف الأولى للمعبارة (Teoria Resheiqy Izbreatatelskikh Zadatch)

وتمني باللغة الروسية (نظرية الحل الابتكاري للمشكلات) ، ويقابلها في اللغة الإنجليزية (TIPS)

(Theory OF Inventive Problem Solving). لتفرد نظرية تريز

بأنها تستند إلى منهج علمي واقعي ناتج عن تحليل محتوى أكثر من مليوني براءة اختراع، فأساسها العلمي متين، والبناء عليه سيكون متماسكاً طوال فترة المستقبل.

كما تميزت هذه النظرية عن غيرها بأنها تستخدم طرقاً فريدة وغير تقليدية في حل المشكلات بطرق إبداعية رائعة وتطور لدى الشخص الدافعية نحو التفكير بطريقة إبداعية، إن حل المشكلات التي يتوقع أن تواجهها المجتمعات البشرية في القرن الحادي والعشرين يتطلب مزيداً من الأفكار الإبداعية التي تولد حلولاً للمشكلات يوفر فيها الفرد الوقت والجهد في عصر أصبح سمته التغير السريع، وهنا

يتساءل رجال الفكر والسياسة والاقتصاد والإدارة والتربية وغيرهم من قادة هذه المجتمعات عن طرائق تربية الإبداع من أجل تطوير قدرات الإنسان وأفكاره الإبداعية. ومن هذا المنطلق فقد اعتمدت هذه النظرية الكثير من كبريات الشركات العالمية في تدريب موظفيها، أمثال، TOYOTA, LG, FORD. SAMSUNG, NASA، والكثير الكثير من الشركات العالمية.

يستند برنامج تريز إلى نظرية تريز التي ولدت على يد العالم الروسي المهندس هنري التشلر الذي عمل في قسم توثيق براءات الاختراع وقتاً طويلاً، ولفت نظره تشابه وتكرار الكثير من الأفكار لدى المخترعين الذين قدموا للعالم أعمالاً إبداعية حصلوا من خلالها على براءة الاختراع، فعزم هنري التشلر ورفاقه العزم على الدراسات المكثفة لأكثر من مليوني براءة اختراع والتي تمثل جزء كبير من الأعمال الإبداعية في الإبداع، وبالفعل قام ورفاقه بتحليل تلك البراءات تحليلًا دقيقاً من أجل أن يتعرف على الأفكار الإبداعية التي بلغت بأصحابها درجة الاختراع واكتشاف الجديد للعالم، وبالفعل توصل إلى أن هناك أربعون استراتيجية إبداعية يمكن استخدامها لتنمية التفكير الإبداعي لدى الفرد، ويمكن من خلالها الوصول إلى حل المشكلات بطرق إبداعية في مختلف جوانب النشاطات الإنسانية.

مرت هذه النظرية بالعديد من التطويرات حتى استطاعت أن تثبت جدواها في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات في جميع مجالات النشاط الإنساني؛ الصناعة والتقنية والخدمات والتسويق وإدارة الأعمال والطب والفنون والاجتماع والاقتصاد وغيرها الكثير من المجالات.

ومن المفاهيم الأساسية المستخدمة في نظرية تريز:

- المبادئ الإبداعية (Inventive Principles)، (أربعون مبدأً إبداعياً) تمثل استخلاصاً استقرائياً تحليلياً لبراءات الاختراع.
- التناقضات (Contradictions)؛ تعتبر التناقضات أحد أهم المفاهيم الأساسية في نظرية تريز.

والمقصود بالتناقض: عندما يكون هنالك حل إيجابي لمشكلة معينة في أي نظام أو جزء منه وينتج عن هذا الحل جانب سلبي في النظام أو أحد أجزائه، (أي أننا نحل مشكلة ونخلق مشكلة أخرى). لذلك يتطلب حل المشكلة بطريقة إبداعية تحسين الشيء أو النظام أو جزءه منه دون التأثير سلباً على النظام ككل أو أجزائه. لذلك عند إيجاد حل للمشكلة يجب أن نحدد التناقض الحاصل بسبب هذا الحل ونقوم بإزالته أو التخفيف من تأثيره على النظام، مع أن التناقضات نتيجة حتمية للتطور الحاصل في النظم.

- الناتج المثالي النهائي (Ideal Final Result): بنيت النظرية على أن التطور في النظم يسمى إلى المثالية، أي أن تكون جميع خصائص النظام في أفضل حالاتها وتعمل في نفس الوقت على التخلص من جميع الجوانب السلبية فيها.

لذلك عند حل المشكلة باستخدام المبادئ الإبداعية في نظرية تريز يجب أن نتخيل الصورة النهائية التي نريدها قبل الشروع في استخدام المبادئ الإبداعية لتوليد الحلول.

إن تحديد الصورة النهائية للحل المرغوب للمواقف أو المشكلة ييسر عملية إيجاد الحل الإبداعي، حيث الرؤية التي نريد الوصول إليها تكون واضحة، وبالتالي طريق الحل محدد، وواضح المعالم وتستخدم نظرية " تريز " ستة أدوات تحليلية لحل المشكلات،

وتتميز كل منها بسميزات وهيوب خاصة،

1. تحليل التناقض Contradiction Analysis: وتعد أكثر أدوات تريز شيوعاً، وتطبق على المشكلات التي تعرف بالتناقض.

هذه النظرية أصبحت معروفة في أكثر من 28 دولة حول العالم، ويتم تدريسها في أكثر من 42 جامعة، ولها مئات المواقع على الإنترنت باللغة الإنجليزية ولغات متعددة (لا أنه لا يوجد لها مواقع باللغة العربية إلا ما تستطيع عدة بأصابع اليد الواحدة).

www.triz.ws/forum

ثالثاً: برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي

The Purdue Creative Thinking program

صمم هذا البرنامج مجموعة من الباحثين في جامعة بيردو بولاية افيديانا في الولايات المتحدة الأمريكية ويهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية كالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل بنوعيتها اللفظية والشكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودعم الاتجاهات الايجابية لديهم نحو الإبداع والتفكير الإبداعي ويضم هذا البرنامج (28) درساً مسجلة على أشرطة كاسيت حيث يتعرض التلاميذ خلال هذه الأشرطة إلى معلومات تخص التفكير الإبداعي.

رابعاً: برنامج هاميلتون Program Hamilton

طور هاميلتون منهاجاً مستقلاً لتعليم مهارات التفكير العليا وبخاصة مهارات التفكير الإبداعي للطلبة البالغين والمعلمين ويهدف إلى تطوير عمليات عقلية ذات مستوى عال عندهم وإكسابهم عمليات ذهنية مرنة وتخلية في عالم أكثر تقنية ومبني على المعلومات (العتوم وآخرون، 2007)

خامساً، برنامج المواهب غير المحدودة Talents Unlimited Program

قامت كارول شليختر Carol Schlichter مع جماعتها بصياغة هذا البرنامج عام 1971 ويهدف إلى تعليم التفكير الخلاق ويرى واضعوا هذا البرنامج أنه يجب تنمية مهارات الطفل في مجالات التفكير المنتج والتواصل والتنبؤ واتخاذ القرار.

المصادر والمراجع

أولاً : العربية

- القرآن الكريم، القدس: مطبعة دار الأيتام الإسلامية الصناعية، 1964.
- ابن منظور (1418هـ)؛ لسان العرب، ط2، ج 10، دار احياء التراث العربي، بيروت.
- ابراهيم، عبد الستار(1978): آفاق جديدة في دراسة الإبداع. الكويت، وكالة المطبوعات.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، عثمان احمد (1982) :علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد،(1971)؛ اختبارات «إ.ب. تورانس» للقراءة على التمكيز الابتكاري، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- -----، (1995)، استراتيجيات رعاية المتفوقين والموهوبين، ندوة التفوق العقلي، دمشق.
- أبو رياش، حسين، شريف، سليم؛ الصايغ، عبد الحكيم. (2009). اصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن.
- الاعسر، صفاء(2000)؛ الابداع في حل المشكلات، ط1. دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- أوفر ستريت، هاري وآخرون(1960)، العقل الحي، ترجمة عبد العزيز القوصي وآخرين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- البسيوني، محمود (1964)، العملية الابتكارية، القاهرة، دار المعارف.
- البناء، أنور حمودة، والخزندار، نائلة نجيب والريعي، خالد عبد النظيف(2005)، تنمية التفكير، افاق للطباعة والنشر، غزة.
- بهاء الدين، حسين كامل(2003)؛ مفترق الطرق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد (2007)؛ أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

- توقي، محيي الدين وعدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف. (2001) أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- جروان، فتحي (1999)، الموهبة والتفوق والإبداع. دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
- ----- (2002) تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، عمان دار الفكر.
- ----- (2002) الابداع مفهومه - معايير - نظرياته - قياسه - تدريسه - مراحل العملية الابداعية. ط1 دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- ----- (2004)، التفكير وطرق مقترحة لتعليمه، مراجعة د. صالح أبو جادو، وكالة الفتوة، الأردن، عمان.
- الجممية المصرية للمناهج وطرق التدريس (2000): أبحاث المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير، جامعة عين شمس، 25- 26 يوليو، القاهرة.
- جمال، محمد جهاد (2005)، تنمية مهارات التفكير الابداعي من خلال المناهج، العين دار الكتاب الجامعي.
- العسارثي، ابراهيم احمد مسلم (2001): التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ، مكتبة الشقيري، الرياض.
- حبش، زيتب (1998): تعلم كيف تتعلم بنفسك، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، القدس.
- ----- (2002): اتفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي. رام الله: مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1995)، دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية.
- ----- (2003) اتجاهات حديثة في تعليم التفكير. القاهرة: دار الفكر العربي، القاهرة.

- الحسن، هشام (1995): تطور التفكير عند الطفل، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- حميدة، فاطمة إبراهيم (1990): التفكير الأخلاقي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الحيزان، عبد الله بن إبراهيم (2002): محاضرات عامة في التفكير الابداعي، منشورات جامعة الملك سعود، ط1.
- خصاونة، وسام حسن. (1997). اثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الابداع في تنمية تفكير الطلبة الابداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك - اربد، الأردن.
- خليل، محمد الحاج (1988). تعلم كيف نتعلم سريعاً بالقراءة الفعالة. دائرة التربية والتعليم لوكالة القوت الدولية ومعهد التربية/ اليونيسكو، عمان.
- خير الله، سيد (1981): علم النفس التربوي - أسسه النظرية والتجريبية - دار النهضة العربية، بيروت - لبنان.
- خير الله، سيد وآخرون (1973): بحوث نفسية وتربوية، عالم الكتب، القاهرة.
- الخليلي، خليل يوسف، وحيدر عبد اللطيف (1996): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- درويش، زين العابدين (1987) تنمية الابداع : منهج وتطبيق، دار المعارف، القاهرة.
- دناوي، مؤيد اسعد حسين (2008) تطوير مهارات التفكير الابداعي - تطبيقات على برنامج كورت، عالم الكتاب الحديث، الاردن.
- دي بونو، ادوارد (1997) التفكير الابداعي، ترجمة : خليل الجبرسي ط1، منشورات المجمع الثقافي، ابو ظبي، الامارات العربية المتحدة.
- ----- (1998)، برنامج الكورت لتعليم التفكير - دليل البرنامج، ترجمة :ناديا هائل سرور وخالر حسين ودينا فيضي، دار الفكر، عمان.

- (2001): تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، دار
الرضا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (2007): سلسلة برنامج كورت لتعليم التفكير (توسعة مجال
الادراك) ترجمة ناديا هائل السرور وآخرون، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان.
- رضا، كاظم عبد الكريم (1982): علاقة قدرات التفكير الابتكاري بالتحصيل
الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد. بغداد، العراق.
- روشكا، الكسندر (1989) الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان أبو فخر، مكتبة
عالم المعرفة، العدد 144، كانون الأول، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،
الكويت.
- زيتون، عايش محمود (1987) تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس
العلوم، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- سايمتن، بين كيث (1993): العبقرية والإبداع والقيادة. ترجمة: شاكر عبد
الحמיד، عالم المعرفة، الكويت.
- سرور، هائل (2000): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط2، دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- سعاده، جودت أحمد. (2003): تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر
والتوزيع، رام الله.
- سعاده، جودت أحمد، وقطامي، يوسف (1996): قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة
جامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. سلسلة الدراسات النظمية والتربوية
النشادرة عن جامعة السلطان قابوس، المجلد الأول، العدد الأول.
- سويد، عبد المعطي (2003): مهارات التفكير ومواجهة الحياقدان الكتاب
الجامعي، العين.
- سوييف، مصطفى (1981): الأسس النفسية للإبداع الفني - في الشعر خاصة -
دار المعارف بمصر- القاهرة.
- السيد، عبد الحليم محمود (1973): الإبداع والشخصية دراسة سيكولوجية، دار
المعارف بمصر، القاهرة.

- سند، روبرت، وأرثر ككارين (1985) : الاستجابات الابداعية وأساليب الاصغاء المتحمس، مدخل مفهوم الذات، ط2، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، مطبعة جامعة الموصل.
- الشيايبه فايز محمد فندي (2001) ، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العشر الاساسي في مادة الجغرافية، جامعة بغداد كلية التربية، ابن رشد رسالة دكتوراه غير منشورة.
- صبحي، تيسير (1992) : الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحسوبة، دار التنوير.
- الطاهر سعد الله (1991) ، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي - دراسة سيكولوجية الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- ----- (2005) : القدرة على التفكير الابتكاري - المفاهيم والإبعاد - مجلة الثقافة النفسية المتخصصة العدد 61 يناير. مركز الدراسات النفسية والجسدية، طرابلس، بيروت- لبنان.
- عاقل، هاجر (1979) ، الإبداع وتربيته - دار العلم للملايين ط2 - بيروت - لبنان.
- العاني، رؤوف عبد الرزاق (1976) ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الادارة المحلية، بغداد.
- عبادة، أحمد. (2005) : قدرات التفكير الابتكاري. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبد السلام عبد الغفار (1977) ، التفوق العقلي والابتكار دار النهضة العربية- القاهرة.
- عبد الغفار. عبد السلام (1977) ، التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبد الهادي، نبيل (2000) نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

- عبيدات، ذوقان وابوالسميد، سهيله (2005): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرّف التربوي دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العتوم، مدنان الجراح، عبد الناصر، بشارة، موفق. (2006) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عيس، عبد الرحمن، توق. محي الدين (1998): المدخل الى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.
- عصفور، وصفي و محمد طرخان (1999م) : التفكير الناقد و التعليم المدرسي و الصفي، مجلة المعلم.
- علي، السيد سليمان (1999): عقول المستقبل استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- الفيروز ابادي، مجد الدين (1998): القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة.
- قطامي، نايفة (2005): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- قطامي، يوسف (1990) :تفكير الاطفال : تطوره وطرق تعليمه،، الدار الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- قطامي، يوسف، وقطامي نايفة (2001): سيكولوجية التدريس، دار الشروق، عمان.
- الكفائي، علاء الدين (1997) :منهاج مدرسي للتفكير : مقالات في تعليم التفكير، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الكيلاني، عبد الله. الروسان، فاروق (2005): التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
- ماتشادو، لويس البرلوتو (1989) : ترجمة : د. عادل عبد الكريم ياسين. الذكاء حق طبيعي لكل فرد. دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، قبرص.
- مارزانو، روبرت وآخرون (1996): أبعاد التفكير ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، عمان، دار الفرقان.

- مراد وهبة، منى أبو سنة (1996): أبحاث ندوة الإبداع وتطوير كليات، من 6- 8 مايو 1995، جامعة عين شمس، مركز تطوير اللغة الإنجليزية.
- المساد، إبراهيم عاصي سليم، 1997م : معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك - الأردن.
- محمد، داود ماهر، ومهدي، محمد مجيد (1991)، أساسيات في طرائق التدريس العامة دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل.
- المصري، قاسم محمد (2003): تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- المفتي، محمد أمين (1995)، قراءات في تعليم الرياضيات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ----- (2000)، "فرق التفكير وحل المشكلات العالمية"، مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، 25-26 يوليو.
- المليجي، حلمي (1972)، علم النفس المعاصر: دار النهضة العربية ط2- بيروت - لبنان.
- منصور، أحمد حامد (1986)، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري- ذات السلاسل- بيروت - لبنان.
- ميخائيل، منير كامل (1996)، ندوة التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي والعشرين، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، 4-5 ديسمبر.
- نشواتي، عبد المجيد (1996)، علم النفس التربوي، ط3، دار الضرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- هارت، مايكل. (1985)، الخالدون مائة أعظمهم محمد رسول الله ترجمة انيس منصور. الاسكندرية: المكتب المصري الحديث، ط6.

- وات، سكوت (2005): كيف تضاعف ذكاءك. ترجمة: مكتبة جرير. مكتبة جرير، الرياض.
- وجيه، إبراهيم محمود، (1976): التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ورقة توصيات (1996): ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، 25-28 مارس، كلية التربية جامعة قطر، الدوحة، قطر.
- وزارة المعارف السعودية (1998): "تقرير عن المؤتمر العالمي السابع للتفكير - المنعقد في سنغافورة في المدة من 1-6 يونيو 1997" مجلة المعرفة، ع32.
- الوقفي، راضي (1998) مقدمة في علم النفس، ط3 دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ويلبرج، هيربرت، روبرت وسكراج، جارس، وانز (1995): التدريس من أجل تنمية التفكير، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية، الرياض.
- ويليامز، ليندا شارلي (1987): التعليم من أجل العقل ذي الجانبين. ترجمة خبراء معهد التربية للأونروا / اليونسكو. بيروت: مطابع الأونروا.

ثانياً، الأجنبية،

- Alfaro-Lefevre, Rosalinda (1995): Critical Thinking In Nursing, Saunders Co.
- Costa, Arthur L., and Lawrence F. Lowery. (1989): Techniques- for Teaching Thinking. Pacific Grove, Cal if.: Midwest Publications.
- Costa, Arthur, L. (1991): Development Mind, Programs for Teaching Thinking. ERIC, ED332167.
- Davis, S & Joseph, P (2004): Psychology. 4th (Ed) Person prentice Hall; New Jersey.
- Davis, G.A., (1986): Creativity is for Ever, 2nd ed, Dibugue, IA Kendall & Hunt Publishing Company Inc.
- De Bono, Edward, (1986): CoRT Thinking, Teachers Notes, Breadth, Pergamum Press, Second Edition

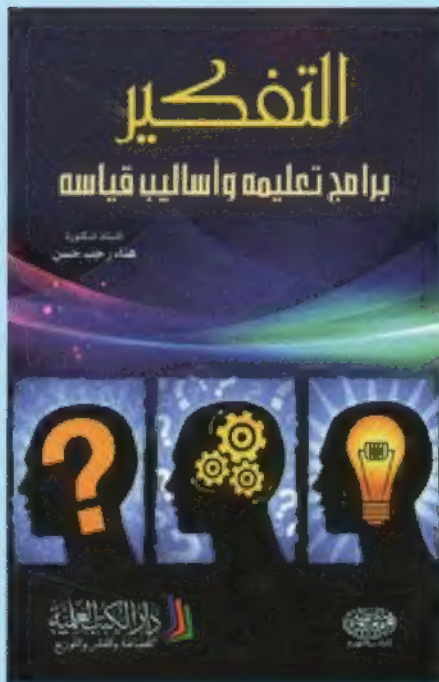
- De Bono, Edward.(1998):Authorized WE Sit. [Http://www Edwdebono.com](http://www.Edwdebono.com) debono /home.html.
- Freeman, J. (1995): Encouraging Creativity in the Gifted paper presented in "The Region workshop", Amman, Jordan, 1996.
- Hubbard, L.Ron(1996): Humanitarian Education. Los Angeles: L. Ron Hubbard library
- Hubbard, L.Ron. Diane tics(2002): Developed Bridge Publication, Inc. , India
- Guilford - and AL.(1962) The Role of intellectuals factors in problems salving, psycho- monogr,76 10,21 P In l'anné psychological 1963 Vol 63.
- Guilford &AL(1971):The analysis of intelligence, McGraw Hill Book.
- Gordon, Rowland ,(1995):Instructional design and Creativity :A response to criticized, Educational Technology.
- Kokot, S. (1997) :The Creative mode of Being. Vol. (31), No. (3), 3Q.
- Mayer, E.R.(1983):Thinking Problem Solving Cognitionl³ Education W. H. Freeman Company, New York, an Francisco
- Osborn, Alex, (1991): Your Creative Power, University. Motorola Press, Schaumburg, Illinois.
- Paul.R.(1984):Critical Thinking, Fundamental to Education for free Society, Educational Leadership vol, (42),No(1).
- Sternberg, R. (1996) Measuring and Predicting Isis and Strategy paper presented at the Family and Society in the Development of Creativity", University of Qatar, Doha, 25-28 March.
- -----(2002). Creativity. Cambridge UN; Press Ambrose D. Cohen L. M. USA .

- Swartz , Robert J. , and D. N. Perkins.(1989): Teaching Thinking : Issues and Approaches. Pacific Grove , Calif: Midwest Publication.
- Taylor, J. (2000). Distance Education Technologies: The Fourth Generation, Australian Journal of Education Technology. Ibid p106-107.

المصادر الإلكترونية

- http://www.elazayem.com/new_page_213.htm
- www.triz.ws/forumm/new
- www.balagh.com -
- www.moeforum.net/vb1/showthread.php?t=286639
- [///:www.creativityonline.net-](http://www.creativityonline.net)

الفكر



بغداد - شارع الرشيد
nyah@yahoo.com
nyah@gmail.com



البريد الإلكتروني: info@alsharq.com - هاتف: 0402 8 400 2730 - فاكس: 0402 8 400 2730
عنوان: شارع 942، مبنى 8244، حي النخيل، الرياض 11121، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: info@alsharq.com - هاتف: 0402 8 400 2730 - فاكس: 0402 8 400 2730

www.mu-j-arabi-pub.com

E-mail: Moj_pub@hotmail.com